



Congresso de Pesquisa em Educação 2015

**Pesquisa em Educação: a
interdisciplinaridade em questão**

15/09 a 18/09/2015

Rondonópolis - MT

ANAIS DO EVENTO

Congresso de Pesquisa em Educação 2015

**Pesquisa em Educação: a
interdisciplinaridade em questão**

ANAIS DO EVENTO

ORGANIZADORES DOS ANAIS

Anabela Rute Kohlmann Ferrarini
Fabiana Rodrigues de Oliveira Queiroz
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Pedro Aparecido Barreto de Melo

REALIZAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdu/UFMT
Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Grupos de Pesquisa:

Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE)
Estigmas e Diferenças na Educação (ESTIGMA)
Grupo de Estudos em Aprendizagem Dialógica (GEAD)
Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Educação
Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC)
Investigação
Pesquisas em Educação Matemática e Ciências
Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas

COORDENAÇÃO GERAL

Coordenadora: Profa. Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
(UFMT/PPGEdu)
Vice-Coordenadora: Cancionila Janzkovski Cardoso
(UFMT/PPGEdu)

SECRETARIA GERAL

Anabel Beatriz de Col (UFMT/PPGEdu)
Anabela Rute Kohlmann Ferrarini (PNAIC/MT-UFMT)

REALIZAÇÃO E PARCERIAS



COMITÊ CIENTÍFICO

Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva (UFMT/PPGEdu)
Prof. Dr. Ademair de Lima Carvalho (UFMT/CUR)
Prof. Dra. Camila José Galindo
Prof. Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT/PPGEdu)
Prof. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano (UFMT/PPGEdu)
Prof. Dra. Cecília Fukiko Kamei Kimura (UFMT/PPGEdu)
Prof. Me. Eder Carlos Diniz (IFRO)
Prof. Dra. Eglen Silvia Pippi Rodrigues (UFMT/CUR)
Prof. Dra. Elni Elisa Willms (UFMT)
Prof. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (UFMT/PPGEdu)
Prof. Dr. Flávio Vilas-Bôas Trovão (UFMT/PPGEdu)
Prof. Dra. Ivanete Rodrigues dos Santos (UFMT/PPGEdu)
Prof. Dra. Ivete Cevallos (UNEMAT/CÁCERES)
Prof. Dr. Javert Melo Vieira (UFMT)
Prof. Me. João Graeff (UFMT)
Prof. Me. Laudinéa de Souza Rodrigues (UFMT/CUR)
Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza (UNESP)
Prof. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske (UFMT/PPGEdu)
Prof. Dr. Marlon Dantas Trevisan (UFMT/PPGEdu)
Prof. Dra. Maria do Horto Salles Tiellet (UNEMAT/CÁCERES)
Prof. Dra. Maria José de Pinho (UFT)
Prof. Dr. Paulo Augusto Mário Isaac (UFMT/CUR)
Prof. Dra. Raquel Gonçalves Salgado (UFMT/PPGEdu)
Prof. Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo (UFMT)
Prof. Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFMT/PPGEdu)
Prof. Dra. Simone Albuquerque da Rocha (UFMT/PPGEdu)

COMITÊ ORGANIZADOR

Ademar de Lima Carvalho	Lucianne Gomes da Silva Mariano
Adriano Sabino Gomes	Márcia Roza Lorenzton
Anabela Rute Kohlmann Ferrarini	Maria Niely de Freitas Silva
Bruno do Prado Alexandre	Marlon Dantas Trevisan
Claudia Aparecida do Nascimento	Oldair José Tavares Pereira
Claudia Leite Brandão	Paulo Cesar F. da Rosa Junior
Cristiana de Jesus Xavier	Pedro Aparecido Barreto de Melo
Daniel dos Santos	Priscila Aline Rodrigues Silva
Danilo Flávio Stefani Neto	Raquel Gonçalves Salgado
Denise Wurzler	Rayany Mayara Dal Prá
Elni Elisa Willms	Ronaldo Alves Ribeiro dos Santos
Érika Virgílio Rodrigues da Cunha	Rosângela Aparecida C. da Cruz
Fabiana Rodrigues Oliveira Queiroz	Rosely dos Santos Ferreira
Flávio Vilas-Bôas Trovão	Rosely Santos de Almeida
Gleicy Aparecida de Sousa	Rosimeire de Jesus Caldeira
Izabel Delgado da Silva matos	Rosinéia Teixeira Ribeiro
Izelda Goreth dos S. Mangialardo	Rozilene da Costa Batista
Janaina Monteiro da Silva	Rozilene de Moraes Sousa
Jessica Lorryne Ananias da Silva	Sandra Regina Franciscatto Bertoldo
Juana da Costa Oliveira	Simone Albuquerque da Rocha
Júlia Emanuely de Oliveira	Solange Ana Dalla Vecchia
Julianne Caju de Oliveira S. Moraes	Solange Flôres de Souza
Laudinéa de Souza Rodrigues	Sueli de Oliveira Souza
Leonardo do Nascimento	Tháisa Elis de Souza
Liziani Mello Wesz	

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C753p CONPEduc 2015, Congresso de Pesquisa em Educação.

Pesquisa em Educação : a interdisciplinaridade em questão / Congresso de Pesquisa em Educação
CONPEduc 2015. -- 2015

ISSN 2179-068X

Coordenadora: Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.
Congresso (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2015.

1. Pesquisa em Educação. 2. Congresso. 3. Interdisciplinaridade. I. Título.

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

O Comitê Científico e a Comissão Organizadora não se responsabilizam pelos conteúdos dos textos e imagens neles incluídas, visto que são de responsabilidade de cada autor.

APRESENTAÇÃO



O **Congresso de Pesquisa em Educação 2015 (CONPEduc 2015)** é um evento organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/ICHS/CUR), que tem primado pela promoção e aumento de intercâmbio entre pesquisadores de Mato Grosso, da região Centro-Oeste e de outras regiões do país, bem como garantir a divulgação do conhecimento produzido em âmbito local, para que essa produção acadêmica obtenha visibilidade nacional.

O Congresso, em sua sexta edição, tem como tema central a interdisciplinaridade, entrecruzado com as seguintes temáticas: alfabetização, educação de jovens e adultos, formação de professores e infância. A seleção do tema deveu-se, principalmente, à sua relevância e contemporaneidade, além dos desafios que se colocam no campo educacional, notadamente no interior das salas de aula e nas pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais.

O evento está aberto a todos os profissionais da Educação e estudantes de pós-graduação e graduação de universidades públicas e privadas, pois o CONPEduc está se consolidando como espaço acadêmico de reflexão sobre as políticas públicas e práticas educacionais, tanto em âmbito regional quanto nacional, e elevado o papel da UFMT e do Estado de Mato Grosso no circuito de pesquisa em Educação.

O público-alvo abrange estudantes de graduação e pós-graduação das áreas de educação e afins, pesquisadores e docentes de universidades públicas e privadas, professores da Educação Básica das redes pública e privada, bem como educadores de instituições socioeducativas e comunitárias.

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Cancionila Janzkovski Cardoso
Coordenação do Evento

GT 1

Formação de Professores



Comunicação Oral

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE QUÍMICA E O DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Elane Chaveiro Soares
QUÍMICA/UFMT
LabPEQ

Resumo

Neste texto trazemos um recorte na pesquisa de doutorado que realizou a Epistemologia da Prática Pedagógica junto a três professores de Química egressos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso. O foco é dado na discussão do conceito de Prática Pedagógica e na dimensão da formação continuada que foi construída a partir do confronto entre teoria-empíria-teoria. A pesquisa aponta, dentre outras coisas, para uma necessária compreensão da academia da epistemologia de partida do ingressante bem como para a resignificação da profissionalidade na medida em que as questões da docência são experimentadas e novas exigências são inseridas para uma formação contínua e não apenas pontual.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Epistemologia da Prática. Ensino de Química.

Introdução

Nesta pesquisa, o professor é considerado antes de tudo, o protagonista que planeja e coordena suas ações subsidiado por valores que lhe foram agregados e por domínios diversificados de conteúdos que foram adquiridos/ construídos no decorrer de sua formação docente. Como salienta Gimeno Sacristán (2000, p.165), “o currículo molda os professores, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca”.

Dessa forma, o professor é um profissional que não traz as informações adquiridas na formação inicial de forma intacta ou inalterada, mas alguém que tem ferramentas, conhecimentos e criatividade para continuar prosseguido na construção de sua própria história. Esse pensamento pressupõe, para a pesquisa, que precisamos olhar para estes professores tentando enxergar o que eles fazem e não o que gostaríamos que eles fizessem (TARDIF, 2010).

Observar a prática pedagógica, sem intrometer-se ou desestruturar sua rotina, foi o grande desafio da pesquisa que precisou de outro respaldo, o da Etnografia da Prática Escolar (ANDRÉ, 2005). Com esta perspectiva, nos transformamos então, em uma espécie de “sombra” dos três interlocutores – professores egressos do curso de

Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática da UFMT (LPCNM) – da pesquisa aqui relatada.

A Prática Pedagógica tem sido investigada de forma significativa nestes últimos anos demonstrando que há muitos meios de compreender sua relação epistemológica com os saberes e a formação de professores (CHARLOT, 2000, 2005; TARDIF, 2010); sua intrínseca relação com o currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2000) e na investigação, a partir da epistemologia da prática, com a ação e a cognição situadas como elementos de análise da práxis pedagógica (TERRIEN E CARVALHO, 2009), dentre muitas outras relações possíveis.

Em Therrien e Carvalho (2009) compreendemos que a Epistemologia da Prática Pedagógica é um campo de investigação e de saber do fazer docente. É tanto um campo teórico-metodológico que procura explicar o modelo em que se situam as práticas, como os saberes e os sentidos por ela produzidos.

Prática Pedagógica foi o termo escolhido para esta pesquisa em detrimento outros como: Prática Docente ou Intervenção Pedagógica usada por Zabala (1998); Prática Profissional Docente em Tardif (2010) e Prática Educativa com Maldaner (2003). Cada um desses termos segue a compreensão dada pelo autor que o utiliza enfatizando um campo, uma temática ou uma situação de estudo. Assim, a opção de usar Prática Pedagógica fundamenta-se na compreensão de que estas duas palavras, juntas, destacam a intenção da pesquisa de forma precisa. Fernandes na obra organizada por Morosini (Org.) (2003, p.376) nos auxilia nesta fundamentação ao sinalizar que Prática Pedagógica é uma:

prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma *educação como prática social* e ao conhecimento como *produção histórica e cultural*, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares.

E Freire (1996, p.65) dá o tom epistemológico-político e filosófico-pedagógico do termo de forma sintética, ao ressaltar a exigência do bom senso, dizendo que “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética”.

Para completar, Zabala (1998, p. 15) ressalta que a Prática Pedagógica “é algo fluído, fugido, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa,

já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc”. A pedagogia não é simplesmente um conjunto de técnicas e processos para ensinar a educar como é definida em determinados dicionários.

A Prática Pedagógica do professor é concebida como uma prática social vivenciada em um exercício de aprendizagem constante, do saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar, ou seja, interagir com alunos, com a gestão, com os pares e, especialmente, com a realidade histórica e sociocultural da qual faz parte.

Acreditamos que o desenvolvimento de conhecimentos científicos e pedagógicos pode ser considerado um fator impulsionador da participação mais efetiva ou engajada nas atividades escolares. Nesta perspectiva, podemos dizer que um professor de Química que se vê, ou que se percebe no processo como protagonista na condução das ações de ensino-aprendizagem tende para uma prática que se distancia da mera repetição de fórmulas e equações químicas, da inércia vivenciada em aulas experimentais precárias ou da ausência destas, do senso comum e mesmo da crença na existência de um método científico.

A Prática Pedagógica é uma prática intencional – nunca neutra ou sem objetivos – mesmo que não esteja planejada formalmente, mas situada nas condições concretas das vivências escolares. E quando devidamente situada, a Prática Pedagógica consegue responder às questões: o que, como e por que ensinar Química (CHASSOT, 1995) dando clareza, coerência e consistência às situações de trabalho. São estas situações de trabalho – no dia-a-dia da escola e na sala de aula – que dão sentido às relações, interações e ações do professor, que aciona os saberes trabalhados, elaborados, incorporados e/ou construídos neste processo como afirma Tardif (2010).

As diversas situações de trabalho podem, no entanto, configurar-se como forças opositoras, limitadoras e até destruidoras da ação docente. Neste caso, o que diferencia este, daquele professor, é o seu grau de autonomia baseado nas questões epistemológicas, políticas e sociais, implicando diretamente nas decisões e ações de configuração/reconfiguração de sua prática no contexto escolar (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Acreditamos ainda, que as concepções epistemológicas que os professores atuantes possuem irão desempenhar um papel decisivo na atribuição de significados

concretos aos currículos realizados na sala de aula. Para Gimeno Sacristán (2000) a epistemologia implícita ou

sua ideia do que é conteúdo de aprendizagem e conhecimento valioso, o levará a selecionar determinados elementos, a dar mais importância a uns que a outros, a se divertir com atividades diversas, em uns sim e em outros não, a levar tudo isso em conta na hora de avaliar, etc.

A projeção na Prática Pedagógica das concepções epistemológicas varia de professor para professor considerando as especificidades de formação e atuação. Mas há algo que pode ser ressaltado aqui: uma conexão de mão dupla importante entre a prática social e política e a epistemologia subjacente ao professor que atua de forma a intermediar o ensino junto a sujeitos aprendizes com uma prática profissional que articula a mobilização de saberes e conhecimentos fundantes da prática.

A perspectiva epistemológica do professor de Química – relacionada ao ensinar e aprender Ciências, ganha seguramente um relevo pelas especificidades do conhecimento científico em questão. E uma compreensão destas concepções passa tangencialmente pelas questões filosóficas, históricas e pedagógicas da construção deste conhecimento.

De que forma este conhecimento é utilizado, reformulado, acionado e/ou imposto na prática docente é uma questão importante, na medida em que define, dentre outras ações, que conteúdos o professor seleciona, como lida com os livros didáticos, de que forma atua com experimentos, como avalia e como planeja suas atividades, dentre outros.

Maldaner (2003, p.102) diz que, mais que fazer avançar o conhecimento químico específico, os professores têm o compromisso de recriá-lo no ambiente escolar e na mente das gerações jovens da humanidade. A questão-chave para um professor de Química passa a ser: “como o sujeito aprende e o que acontece com sua mente ao aprender determinado conjunto de conhecimentos científicos?” Para este autor, o esforço da mediação do professor de Química deve caminhar no sentido de os alunos conseguirem dar explicações para transformações da matéria e sua relação com a energia, em termos de partículas constituintes e suas interações.

Pode-se, portanto inferir que explicar as transformações da matéria e sua relação com a energia, em termos de partículas constituintes e suas interações é a prerrogativa de um ensino de Química que se utiliza de uma determinada linguagem,

de determinados códigos e símbolos, mas que não pode ser tomada de forma compartimentada, cética e dogmática, como uma verdade absoluta.

Não recebemos de forma clara a informação de que a Ciência trabalha com uma dimensão do universo – a material – e que mesmo conseguindo um grande sucesso, ao minimizar diversos sofrimentos, como algumas doenças e imperfeições percebidas, esta mesma Ciência não conseguiu trabalhar com o homem tridimensional.

Com esta afirmação ressaltamos que talvez, nossa Prática Pedagógica esteja, conseqüentemente, desprovida de conhecimentos científicos, filosóficos e históricos e até sociológicos, consistentes. Recebemos uma formação equivocada, cética e superficial do papel que o conhecimento científico pode exercer na história da humanidade.

O que adquirimos na formação superior gira em torno dos resultados da Ciência – comprovados pela tecnologia. São nomenclaturas, regras e cálculos que precisamos dominar e que talvez estejam de alguma forma nos distanciando da possibilidade de compreender os modos de produção do conhecimento e a construção pedagógica desse conhecimento.

Toda essa discussão sobre modo de produção do conhecimento e construção pedagógica de conhecimento científico nos leva de volta a Therrien e Carvalho (2009) onde encontramos a possibilidade de entender a Epistemologia da Prática como a racionalidade construída nas interações com os fatos e os modos como o sujeito, ao utilizar diferentes formas de raciocínio como a dedução, indução, as analogias, etc., orienta suas ações. Em outro texto, Therrien (2010) ainda diz que “a epistemologia da prática se situa no confluente do repertório de saberes que integram a identidade do profissional de educação e o contexto social de suas intervenções”. Esta abordagem permitiu o desvelar dos saberes que fundamentam as intervenções dos docentes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados efetivamente nas tarefas dos professores e como são incorporados nas suas atividades e sua própria identidade.

É, portanto, na prática social e política e no estilo pedagógico adotado que estas crenças são explicitadas e se tornam passíveis de análise. É a partir do que o professor pensa de si mesmo, do mundo em que vive e do conhecimento que possui além do nível de criticidade que seu estilo pedagógico se configura.

A prática social está como diria Freire e como ressalta Fernandes (1999), *emprenhada* de contradições e de características socioculturais predominantes na sociedade. Neste contexto, desenvolver o exercício da autonomia é um desafio, tanto para professores que atuam na educação básica ou superior, pública ou privada, como para os pesquisadores envolvidos em algum tipo de análise da Prática Educativa.

Para problematizar a Prática pedagógica do Professor de Química, principal objetivo da pesquisa aqui descrita, pressupomos com Schnetzler e Aragão (1995) que o posicionamento pedagógico do professor frente aos desafios cotidianos apresentados pela docência não é independente do seu domínio epistemológico. Sua prática denuncia sua visão de conhecimento, de ensino e de aprendizagem e desnuda sua configuração no campo disciplinar em questão.

Para a Química, uma área intrinsecamente relacionada ao conhecimento científico, fica a perturbadora, mas necessária, relação entre História e Filosofia da Ciência na apreensão do conhecimento em seu contexto.

Para nós pesquisadores do campo da formação de professores, compreender o modo de produção do conhecimento de determinado campo epistemológico pode ser um importante fator de promoção da formação de um novo espírito científico, tão necessário a esta educação contemporânea em que toda aplicação da ciência é transcendência (BACHELARD, 2000).

Para alcançar êxito na pesquisa, buscamos apoio na etnografia da prática escolar de André (1995, p.30) onde acrescenta que, a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não a sua testagem, utilizando para isso um plano de trabalho flexível e aberto. Assim, utilizamos as técnicas de observação participante, entrevista, análise de documentos, narrativa de um texto escrito, além da volta ao relatório de avaliação do curso de LPCNM construído pelo INEP.

Esta metodologia envolveu uma inserção *intencionada e intensa* no campo, para um contato direto com os interlocutores, com sua cultura, seu cotidiano, suas ações e pensamentos. Sobre a questão da neutralidade, Fernandes (1999) concorda com André (1995) ao afirmar que não há trabalho isento de valoração, mas que é necessário *fazer* certo estranhamento – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Nesse sentido, o distanciamento foi buscado

durante a aplicação da metodologia sem implicar uma visão de neutralidade, o que seria impossível, mas a construção de um determinado *rigor* no trato com as questões de *envolvimento e subjetividade* (ANDRÉ, 1995), na compreensão de que “rigor é algo que existe na História, feito através da História. Por causa disso, o que é rigoroso hoje, pode não sê-lo amanhã [...] rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender” (FREIRE E SHOR, 1986, p.14).

Apresentamos a seguir como foram selecionados os interlocutores para a pesquisa.

Os Interlocutores

Três professores foram interlocutores preferenciais conforme os seguintes critérios: Ser egresso do curso de LPCNM/UFMT; Professor de Química da rede pública ou privada em Mato Grosso e Disponível para observação de aulas e das diversas situações do cotidiano escolar.

Para cada um foi criado um codinome (Tabela 01) para que as informações fossem mais bem trabalhadas.

Tabela 01: Os interlocutores, as localidades em que atuam e distâncias desde Cuiabá/MT.

Professor	Cidade em que atua	Distância de Cuiabá
Maria G. Mayer	Juscimeira	157 km
Antonio L. Lavoisier	Tangará de Serra	246 km
Dorothy Hodgkin	Pedra Preta	240 km

Fonte: Soares (2012)

A partir da seleção desses interlocutores e dos princípios da etnografia da prática escolar apreendidos em André (1995), partimos para o acompanhamento em seu lócus de atuação, a escola e a sala de aula de cada um.

A coleta de dados: a observação participante e as entrevistas

Foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo, entrevista semiestruturada individual, análise de uma narrativa construída pelos professores no final do processo e ainda nos dados do relatório de avaliação de curso realizado pelo INEP, que serviu como uma possibilidade de retornar a discussão da Prática Pedagógica pesquisada.

Na observação participante, aqui assumida na compreensão de Fernandes (1999), como as observações de aula com registros também do entorno como os corredores, conselho de classe, sala de professores, refeitório e outros, a forma de registro eleita foi a observação contínua, sem critérios pré-definidos de formatação e de demarcação do observado.

Foi realizado o acompanhamento dos interlocutores em aulas de Química ministradas – em semanas intermitentes – nos períodos matutino e vespertino, do início ao fim de cada período, bem como em reuniões pedagógicas, conselhos de classe, nos intervalos e na Sala do Educador¹. As entrevistas foram realizadas no final do processo. Os alunos também foram ouvidos a partir de entrevistas coletivas, mas as análises não serão comentadas neste texto.

Para organizar e analisar os dados levantados a técnica utilizada foi a de mapeamento (FERNANDES, 1999), interpretando os dados através da aplicação de princípios da análise textual qualitativa (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Dessa forma buscou-se desenvolver um processo de reconstrução da prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 1995, p. 42). É o que apresento em parte no próximo item.

¹ É um projeto de formação continuada concebido em Mato Grosso em 2003 como “Sala de Professor”. Esse espaço de formação foi ganhando corpo ao longo dos anos com a participação dos profissionais que atuam nas escolas, levando a repensar esse espaço formativo não mais como do “professor”, mas como de todo aquele que trabalha na escola, o que foi ratificado em 2009 com a publicação da Lei 12.014, reconhecendo os funcionários de escolas, habilitados, como profissionais da educação. A escola assume assim um espaço de formação coletiva, em que todos precisam se formar continuamente. A “Sala de Professor”, a partir de 2010, passa a se chamar “Sala do Educador”, numa clara convicção de que todos que atuam na escola educam.

Dimensões construídas a partir do confronto entre teoria-empíria-teoria

Por conta do espaço para o texto, apresentamos aqui as considerações de apenas uma das seis dimensões construídas a partir da metodologia empreendida para a pesquisa, as outras dimensões podem ser lidas na íntegra em Soares (2012).

Em relação à formação continuada

A professora Mayer, desde o início da pesquisa, reconheceu suas dificuldades em relação aos conteúdos, principalmente aqueles relacionados à estequiometria ou aqueles que necessitam da matemática. Mas, mesmo afirmando que em algum momento da docência ela tenha usufruído da possibilidade de “pular” tais conteúdos, não procurou esconder isso ou se negou a ministrar aulas sobre estes assuntos na presença da pesquisadora, durante as observações. Ela mostrou-se comprometida com a possibilidade de crescer ou de aprender.

Sua noção de formação continuada aparentou-se deficiente ou mesmo confusa. Para ela, a formação continuada deveria ser feita nos estudos da Sala do Educador. O que não é de todo um equívoco. Mas está presente a noção de que a formação continuada deve vir de fora, de órgãos superiores, de alguém ou instituição que lhes diga o que e como devem estudar. Talvez proceda daí a grande crítica que os interlocutores apresentaram no trabalho desenvolvido na Sala do Educador.

A professora Dorothy mostrou entusiasmo e dedicação no avanço de sua atuação – como professora contratada pela universidade – com a realização do mestrado em Educação e com a perspectiva de se preparar através do trabalho no CEFAPRO para o doutorado. E assim como Mayer, demonstrou estar atenta às suas necessidades formativas.

Trabalhar no ensino superior e agora no CEFAPRO está fazendo a professora Dorothy repensar a questão da experimentação no ensino de Química. A partir do trabalho desenvolvido junto a outros professores da rede estadual de ensino, está percebendo as reais necessidades que os professores alocados em cada escola do município e das regiões circunvizinhas possuem com relação a essa temática.

O professor Lavoisier amplia um pouco a noção de continuidade na formação e ressalta as leituras que faz em revistas científicas através da internet. E diz: *“Formação continuada é dar continuidade ao que se aprendeu. Nem tudo o que a*

gente aprende está pronto e acabado, todo dia estão surgindo novas coisas. Quando a gente abre uma revista científica está lá, prêmio Nobel de Química. É desenvolver em cima daquilo que aprendeu”.

Não há, porém, uma atenção voltada para as necessidades formativas em relação à própria prática. O professor Lavoisier demonstrou pouca preocupação com suas ações no cotidiano escolar. E além da participação da sala do educador não houve menção de participação em outra atividade que se configure formativa contínua.

Considerações finais

A pesquisa aponta, dentre outras coisas, para uma necessária compreensão da academia da epistemologia de partida do aluno ingressante bem como para a ressignificação da profissionalidade (GIMENO SÁCRISTAN, 2000) na medida em que as questões da docência são experimentadas no cotidiano da prática pedagógica e novas exigências são inseridas para uma formação que precisa ser contínua e não apenas pontual.

Tardif (2010) nos mostrou de que é possível olhar para a realidade docente e compreender o que os professores estão fazendo e não esperar que eles façam como a academia os ensinou.

Ocorre que, leituras negativas foram e são inevitáveis, uma vez que elas normalmente servem para autojustificar e para tirar de nossos ombros a responsabilidade pelo fato. Mesmo que inconscientemente, estamos vez ou outra, lançando mão de uma leitura negativa, seja da falta, da carência, da ausência, da inexistência, seja da impossibilidade, etc.

Os professores interlocutores e ouvidos nesta pesquisa apresentaram o discurso de que são pressionados por um sistema que não lhes permite a criatividade e a produção intelectual própria. O que permitiu a esta pesquisadora inferir que a *Prática Pedagógica* realizada por eles em sala de aula traz consigo algumas ideias e fatos como: O dom para ensinar resolveria parte dos problemas da prática; O trabalho por área de conhecimento não é realizado porque não é compreendido; Na Sala do Educador, o tempo não é aproveitado, não ocorre a mobilização dos professores frente às contingências do cotidiano; As aulas carecem de sistematização prévia, pois aparecem reproduzidas como aprendizagens estudadas; A prática avaliativa prioriza

o quantitativo, sem análise do momento de aprendizagem dos alunos. E, a formação continuada não é contínua, mas pontual.

Toda essa compreensão trazida pela pesquisa se configurou em possibilidades de avaliação do projeto político-pedagógico do curso de LPCNM oferecido pela UFMT, incluindo os egressos como interlocutores privilegiados, para uma possível retomada de princípios e de processos de operacionalização mais orgânicos envolvendo outras possibilidades de articulação Universidade/Escola Básica.

Quando da realização do curso, é possível que a realidade dos interlocutores tenha sido cristalizada em diagnósticos estáticos ou simplesmente disfarçada. É possível que eles mesmos, durante o curso, não tenham se mobilizado – no sentido posto por Charlot (2005) – e, por isso, não tenham compreendido e assimilado a proposta do curso.

É também possível que, enquanto instituição formadora, a universidade não tenha conseguido acolher a realidade dos *alunos-professores* e torná-los parceiros da proposta de *inovação* do curso, de inserção e de compreensão dos modos de produção do conhecimento.

A busca por respostas continua na medida em que a pesquisa fomenta novas formas de se pensar na epistemologia da prática pedagógica do professor de Química.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHASSOT, Attico Inácio. **Para que(m) é útil o ensino?** Alternativas para um ensino (de Química) mais crítico. Canoas: ULBRA, 1995.

_____. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação** (online), n.22, pp. 89-100, 2003.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. **Sala de aula universitária – Ruptura, memória educativa territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. 1999, 210 f. Tese de Doutorado, Porto Alegre: UFRGS, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL-PÉREZ, Daniel & CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Formação de Professores de ciências: tendências e inovações**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J.. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário Básico de Filosofia**, 4 ed. atualizada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A Formação inicial e continuada de professores de química: professor/pesquisador**, 2 ed, rev. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MOROSINI, de Marília da Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, FAPERGS/RIES, 2003.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco & ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro. A importância, sentido e contribuições da pesquisa para o ensino de Química. **Química Nova na Escola**, n. 1, maio, 1995, p. 27-31.

SOARES, Elane Chaveiro. **O Professor de Química e a Epistemologia da Prática Pedagógica**. Porto Alegre - RS, 2012. 169f. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2012. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2769/1/000445238-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em 8 de jul. de 2015.

STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides & ZITKOSKI, José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TERRIEN, Jacques. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, A. I. L. de F. (et al.). **Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



TERRIEN, Jacques & CARVALHO, Antonia Dalva França. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, vol.1, n.1, 2009, p. 129-147.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. trad de Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 1998.

AS INTERAÇÕES DE UMA ALFABETIZADORA COM O PACTO DE ALFABETIZAÇÃO E SUA IDENTIDADE DOCENTE

Regiane Pradela da Silva Bastos
PPGEdu/UFMT
Grupo de Pesquisa ALFALE

Cancionila Janzkovski Cardoso
PPGEdu/UFMT
Grupo de Pesquisa ALFALE

Resumo

Este artigo traz dados parciais de uma pesquisa qualitativa em andamento no Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE/PPGEdu/UFMT) e tem como objetivos: a) investigar como uma alfabetizadora percebe-se em construção/reconstrução da identidade profissional docente; b) verificar os novos conhecimentos construídos a partir da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Por meio dos conceitos de Bakhtin, foi possível perceber que a identidade da professora está em constante reconstrução e que as interações nos encontros de formação a fizeram refletir e melhorar a sua prática, atendendo melhor aos direitos de aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: Dialogismo. Identidade Docente. PNAIC.

Introdução

Este artigo traz dados parciais de pesquisa em andamento no Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE/PPGEdu/UFMT), e objetiva investigar como uma professora alfabetizadora percebe-se em construção/reconstrução da identidade profissional docente durante a sua vida e a partir dos estudos vivenciados no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), além de verificar os novos conhecimentos que construiu a partir dessa formação.

A pesquisa qualitativa está sendo desenvolvida com uma alfabetizadora da rede estadual de ensino de Rondonópolis/MT, no qual o critério para seleção do sujeito foi a participação nos encontros de formação do PNAIC em Linguagem, no ano de 2013, e que em 2014 estivesse trabalhando em uma sala do ciclo de alfabetização. Os dados dessa pesquisa foram colhidos por meio de uma entrevista anterior aos

momentos de observação em sala de aula. Neste artigo priorizaremos apenas os dados da entrevista.

A professora respondeu a vários questionamentos, sendo que iremos nos centrar em alguns deles para esta pesquisa: O que fez se interessar pela profissão docente? Qual a importância da formação continuada para professores alfabetizadores? Analisando a sua prática como professora alfabetizadora, desde o início até os dias atuais, que avanços significativos aponta? Como analisa sua prática pedagógica antes e depois do Pacto?

A partir dos conceitos de Bakhtin sobre dialogismo, enunciação e alteridade, procuramos entender como se deu o processo de construção/reconstrução da identidade docente da alfabetizadora, sujeito da pesquisa, no início de sua carreira e agora, depois dos encontros de formação do Pacto pela alfabetização e como isso refletiu em sua prática pedagógica.

Bakhtin e a língua viva

O discurso verbal é apenas um esqueleto e só se torna vivo no processo de percepção criativa, isto é, no processo da comunicação social viva (BAKHTIN, 1976, p. 21).

O objeto de estudo para Bakhtin é a língua em uso, em movimento, que está presente nas interações verbais e que é influenciada pelos contextos da fala e na relação do falante com o ouvinte. Para Bakhtin, a linguagem permeia toda a vida social, exercendo um papel central na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos. Para ele, a linguagem por si só é dialógica, ou seja, um discurso não se constrói sobre si mesmo, mas pressupõe sempre um outro. A linguagem é inacabada, o outro dá complemento à palavra dita, sendo assim, “todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta” (BAKHTIN, 1997, p.94).

A palavra dicionarizada é neutra porque é passível a todos e cada um, ao utilizá-la, dá um sentido diferente. Quando se dá sentido a ela, deixa de ser neutra, pois é preenchida pela cor e tom que se quer dar a palavra, a entonação, ou seja, a atitude do locutor com a pessoa do interlocutor. Para Bakhtin (2011, p.160), “a

entonação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extra verbal, entre o dito e o não dito. Mediante a entonação a palavra se relaciona diretamente com a vida”.

A palavra dicionarizada é um sinal, um instrumento técnico imutável, preciso, mas que ao ser dita por alguém em um determinado contexto passa a ser decodificada, sendo assim, ela passa a ser compreendida e a ser um signo variável e flexível, carregado de ideologias. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1997, p.95).

As palavras adquirem nova significação, de acordo com o contexto na qual são ditas e ouvidas. O locutor se utiliza da língua de acordo com suas necessidades enunciativas (p.93), porém o mesmo deve levar em conta o ponto de vista do interlocutor, estando atento ao público, e assim criando uma linguagem que seja compreensível a este público, se colocando no lugar do outro. De acordo com Barros (1997, p. 33), para Bakhtin, o discurso não é individual, porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que são seres sociais, construindo assim um “diálogo entre discursos”.

A enunciação é de natureza social, é a língua viva, que faz sentido, é única, irreptível. O uso da linguagem é único a cada interação verbal, porém ninguém é o Adão Bíblico, pois a palavra já vem carregada de sentido. Bakhtin (1997, p. 319) ressalta que “o objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele”. Assim, todo enunciado carrega de uma forma ou de outra, outros enunciados. O locutor traz em seu enunciado outras vozes, sendo assim, o autor afirma que o objeto do discurso do enunciador se torna, inevitavelmente, “o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos ou então as visões do mundo, as tendências, as teorias” (op. Cit. p. 319).

O olhar do outro para o sujeito o transforma, o altera; as pessoas se veem a partir do olhar do outro, é o que Bakhtin (1992, p.314) denomina de *alteridade*. O sujeito é constituído socialmente a partir da interação na relação com o outro. Como diz Paulo Freire (1992, p.59), “não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros”.

Bakhtin traz o conceito de dialogismo entre interlocutores, considerando que o sentido do texto e a significação das palavras constroem-se na produção e interpretação de textos, de acordo com a relação entre os sujeitos. A palavra sempre

se dirige a um interlocutor, por isso, a enunciação é determinada pela situação social mais imediata, ou seja, um *auditório social* próprio. O locutor, ao elaborar sua enunciação, leva em conta este auditório, que é seu interlocutor, construindo assim suas deduções interiores, suas motivações. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN 1997, p. 115), que se apoia em mim em uma extremidade e ao meu interlocutor na outra. Toda palavra procede de alguém e se dirige a alguém, é um território comum entre o locutor e o interlocutor.

O PNAIC e seu auditório social

Não se trata (...) de esperar que as mudanças batam à porta da escola. Não se trata, tampouco, de introduzir computadores nas aulas como sinal externo de ultramodernidade. A docência como profissão precisa rever-se e reconstruir-se para continuar cumprindo os compromissos morais que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas. (MARCELO, 2009b, p.115)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma política pública nacional, emanada pelo Ministério da Educação, que tem como meta alfabetizar plenamente todas as crianças até os oito anos de idade, garantindo o direito de aprendizagem desses alunos. Para isso, prevê a formação de todos os professores alfabetizadores das escolas públicas do Brasil.

Como toda política pública, o programa tem vários entraves e problemas em sua implantação e desenvolvimento, porém não se pode deixar de destacar a sua relevância e principalmente, o valor da atenção voltada para a alfabetização, que por muito tempo foi deixada de lado. Se conseguirmos resolver os problemas de aprendizagens das crianças na fase de alfabetização, podem-se sanar dificuldades que muitos alunos carregam por toda a sua trajetória escolar.

O programa só aconteceu efetivamente no chão da escola com as práticas dos professores alfabetizadores, no momento em que eles acreditaram e abraçaram a proposta, adaptando-a a sua realidade profissional, e assim alcançando resultados positivos². O PNAIC utilizou uma estratégia interessante, a qual permitiu que os professores estudassem a teoria, realizassem a transposição didática e refletissem

² A autora deste artigo foi Orientadora de Estudos no PNAIC em 2013 da professora entrevistada e por isso tem informações para além das que aparecem nesta pesquisa, retiradas das discussões encetadas na prática de formação. A coautora é Coordenadora Geral do Pacto em Mato Grosso.

sobre as práticas, por meio de estudos presenciais e a distância. Depois que planejaram e aplicaram as atividades, os professores socializavam como tinha sido o processo de desenvolvimento das atividades com os alunos e os resultados atingidos. Por meio dessa troca de experiências durante os encontros, as falas dos professores vinham acompanhadas por uma entoação condizente com o envolvimento deles com a prática, dando sentido a ela. Os seus interlocutores, ou seja, os outros alfabetizadores do grupo interagem entre si exprimindo as suas apreciações relacionando-as com suas práticas e refletindo o que podiam modificar, melhorar em suas atividades.

A professora entrevistada relatou em sua narrativa a importância dessa prática dentro da formação, dando assim sentido à teoria estudada:

O Pacto veio reafirmar muitas daquelas questões que a gente trabalhou no curso do CEALE³, mas com uma questão mais prática também. As oficinas do Pacto, elas foram muito boas, o fazer tem que estar ligado com as questões do aprender conhecer, são os quatro pilares, não tem jeito, aprender a conhecer, e aprender a fazer, se você não faz, se não tem essa ligação, fica solto (Entrevista, Professora Margarida, novembro/2014).

O material do Pacto foi escrito para um determinado auditório social, que são os professores alfabetizadores da rede pública, que trabalham em salas de alfabetização, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Este material foi escrito por vários autores, pesquisadores da área de alfabetização que, como locutores, trouxeram em seus textos outras vozes, de outros autores, teóricos para corroborarem com as enunciações, dirigidas a seus interlocutores. Como também trouxeram relatos de experiência de professores, que contribuíram para reafirmar o que a teoria traz.

A linguagem dos textos de formação é bem clara e está de acordo com o contexto social dos interlocutores, que deram a sua contra palavra, avaliando e analisando o conteúdo de formação proposto, em uma atitude responsiva, dialogando com esse material e o conhecimento teórico e prático que possuem para refletirem sobre suas práticas, reconstruindo-as. Podemos constatar este diálogo na fala da professora Margarida ao relatar sobre sua prática antes e depois do Pacto:

³ O curso referido pela professora foi um curso oferecido pela SEDUC/MT em parceria com CEALE (Centro de alfabetização, leitura e escrita FaE/UFMG) aos professores alfabetizadores da rede estadual em 2008, que se intitulava Instrumentos de Alfabetização.

Ela era mais vazia de significado, realmente a minha prática depois do Pacto ela é uma prática consolidada mais cientificamente, porque quando você está estudando o Pacto você não está estudando conhecimento comum, você está estudando conhecimento científico da área da educação, então você vai associando aquilo que você já tinha, porque o conhecimento de acordo com David Ausubel é isso, você vai associando o novo que chega com aquilo que você já tinha de conhecimento, então, essa associação vai se fortalecendo, vai ampliando sua visão sobre o assunto e você acaba sendo um profissional diferente, então depois do Pacto eu sou uma profissional mais consciente das questões da sala de aula, de significação do aluno, das questões da realidade, da vida (Entrevista, Professora Margarida, novembro/2014).

É possível perceber no relato da professora que, ao compreender a enunciação de outrem, no caso o conhecimento teórico que o material do Pacto ofereceu, ela se orientou em relação a ele e encontrou lugar adequado no contexto em que estava inserida relacionando aos conhecimentos que já possuía. “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN, 2006, p. 135).

Ao responder sobre os pontos positivos do Pacto a professora reiterou a importância do material teórico estudado e mostrou a influência desse estudo em sua atuação, reestruturando-o e adaptando-o para sua aplicação de acordo com suas experiências anteriores. A mesma mostrou que não é possível se manter neutra diante dos novos estudos:

Quando você estuda há uma transformação no seu processo cognitivo, aí você aprende conhecendo, você conhece coisas novas, conhecendo você se obriga trabalhar de maneira diferente, ele traz possibilidades de você fazer um trabalho diferente, quando você não faz fica com a consciência pesada, poderia ter trabalhado diferente, melhor (Entrevista, Professora Margarida, novembro/2014).

Ficou evidente na fala da professora o processo consciente de mudança em sua prática pedagógica, em que ela assume uma atitude responsiva ativa. Na perspectiva de Bakhtin (1997, p. 290) o ouvinte, ao ter uma atitude responsiva ativa, concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, elaborando constantemente durante o processo de audição e compreensão, já que ele é um ser cheio, interiormente, de palavras. Consequentemente, ela se realiza por meio de um ato, ou de uma resposta fônica, uma ação imediata ou retardada, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (op. Cit. p. 291).

A constituição da identidade docente

O **ser professor** é uma expressão que diz respeito principalmente aos aspectos que se relacionam à pessoa que ensina: a história do professor, suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros, seus problemas (BRASIL/PNAIC, 2012, p. 15).

A constituição da identidade docente é um dos princípios do processo de formação do Pacto, sendo que um dos objetivos da formação continuada é auxiliar na construção positiva da identidade profissional do professor “reforçando a importância e a responsabilidade da profissão no contexto social” (BRASIL, 2012, p. 16).

Marcelo (2009b, p. 110), ressalta que o relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos), 2005, evidenciou que os professores são importantes para influir na aprendizagem dos alunos, para melhorar a qualidade da educação nas escolas, sendo uma profissão imprescindível e necessária para a sociedade do conhecimento. Nos dias atuais, o conhecimento é um dos principais valores da sociedade atual, porém os conhecimentos têm data de validade, o que obriga os profissionais da educação a uma permanente formação. Para melhorar a qualidade do ensino são necessários bons professores, comprometidos com a difícil tarefa de ensinar, para isso é importante que tenham a possibilidade de formação continuada, que contribuam para a construção/reconstrução da identidade docente.

Para Marcelo (2009b, p.109), “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se transmite”. A identidade docente se constrói durante toda a vida, tanto no âmbito individual como coletivo, sendo assim, vários saberes constroem essa identidade, tanto saberes adquiridos nos bancos escolares durante toda a vida, como os adquiridos na graduação, nas experiências docentes e os saberes pedagógicos.

Adquirimos esses saberes que constituem a identidade docente em sua maioria pelas interações verbais, seja nos bancos escolares com os professores e os colegas, em menor ou maior intensidade, como na graduação em que os professores direcionam os enunciados para um público específico, com objetivos específicos na formação de futuros professores, ou seja, para um *auditório social* específico, e com isso a situação e os interlocutores determinam o estilo e a forma da enunciação, para

se atingir determinados objetivos. As experiências docentes são adquiridas permanentemente nas interações entre professor-professor, professor-aluno, professor-pais, professor-gestor, professor-formador, por meio da linguagem, em que cada um interpreta as enunciações do outro, dando-lhes sentidos de acordo com suas experiências e conhecimentos adquiridos anteriormente.

Como diz Pimenta (2000, p. 19), a identidade do professor se constrói pelo significado que cada profissional, “[...] enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios”, ou seja, do sentido que tem na vida de cada um o ser professor. A autora também corrobora com a ideia de que a constituição da identidade se dá a partir das relações com outros professores, nas escolas e em outros agrupamentos.

Isso ficou muito claro na fala da professora Margarida, ao responder o que lhe fez se interessar pela profissão docente:

A falta de opção mesmo e a facilidade das faculdades aqui, no município. Ser professora para mim começou com um bico para ganhar dinheiro e do primeiro dia que eu entrei nunca mais eu sai, me apaixonei pela profissão. Mas foi falta de opção, "tem uma aula aqui, uma substituição, para você ganhar um dinheirinho" disse a minha mãe que era professora. A vida 'tava' difícil, três filhos pequenos... e não saí mais, carreguei os filhos tudo até a Universidade (Entrevista, Professora Margarida, novembro/2014).

É visível a influência que a professora teve inicialmente pela sua mãe que era professora, mas também do meio em que se inseriu: a escola. Sua história de vida a constituiu professora, pois como ressalta Marcelo (2009a, p. 12), a identidade é um fenômeno relacional e seu desenvolvimento ocorre no terreno intersubjetivo, caracterizando-se “como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto”. A identidade profissional é um processo de interpretação e reinterpretação de experiências pessoais e profissionais, pois como considera o autor ela é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Para contribuir com este processo de construção da identidade docente, nos encontros de formação do PNAIC proporcionou-se vários momentos para o professor revisitar suas experiências profissionais e de formação para que analisasse suas atuações presentes. No material do Pacto, lemos que, “a utilização das experiências

dos professores pode favorecer um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico” (BRASIL, 2012, p.16). Com essa estratégia, a formação fez com que o professor relembresse e refletisse sobre o próprio caminho percorrido e analisasse suas práticas, as que precisavam ser superadas, reconstruídas ou modificadas e as que precisavam ser reafirmadas. Esse é outro princípio do Pacto, a prática da reflexibilidade, em que o professor analisou a sua prática nos encontros de formação, relacionando-a com a teoria e melhorando-a.

Sendo assim, ao refletir sobre sua prática, o professor se conscientiza de suas ações e da relevância social de seu trabalho. Como ressalta Bakhtin (2006, p.120), a consciência enquanto expressão material estruturada, através da palavra, do signo, constitui um fato objetivo e uma força social imensa. Ao realizar a atividade mental sob a forma de uma enunciação, se submete a uma orientação social, adquirindo uma maior complexidade devido à necessidade de adaptação ao contexto social imediato do ato da fala e dos interlocutores concretos.

Ao ser questionada sobre a importância da formação continuada para os professores alfabetizadores, a professora Margarida evidenciou que o Pacto proporcionou a reflexão sobre suas práticas e o reavivar de muitas delas:

É de fundamental importância. O Pacto foi muito significativo pra gente, apesar de toda nossa experiência como alfabetizadora, de todos os cursos, de já ter trabalhado no CEFAPRO⁴ como formadora, eu aprendi muita coisa no Pacto que eu não sabia e revivi muitas coisas que eu tinha deixado de lado. (...) a gente já sabia muitas coisas, mas questão de técnicas, dos livrinhos, de como trabalhar diferente a gente foi vivenciando, compreendendo na prática. A gente não tinha ainda despertado a importância do jogo, para aquela caixa que estava ali fechada no armário, foi o Pacto que trouxe todo esse movimento. (Entrevista, Professora Margarida, novembro/2014).

Ao relatar a mudança em suas práticas quando estava estudando, a professora demonstra que com os estudos a atividade mental se reestrutura, sob a forma de uma enunciação. Consequentemente, adquire uma maior complexidade devido à adaptação ao contexto social imediato que são os interlocutores concretos, ou seja, com os estudos os professores reestruturam seus conhecimentos, e suas práticas docentes, adaptando-as conforme o grupo de alunos o qual trabalha. Por meio da

⁴ CEFAPRO é o Centro de Formação e Atualização de Professores da rede estadual de Mato Grosso.

comunicação verbal e não verbal, o alfabetizador expressa o que aprendeu em sua sala de aula.

Da análise da narrativa da professora, foi possível percebermos a construção e reconstrução da sua identidade docente, pois a alfabetizadora se deixou envolver pelos momentos formativos, se aproveitando positivamente deles.

A prática dialógica de uma professora alfabetizadora

O conceito de dialogia em Bakhtin permite pensar que a sala de aula é o lugar de interações verbais reais, de diálogo entre professores e alunos, entre alunos, diálogo com o conhecimento: articulação escola-meio social-cultura-vida (NUNES; KRAMER, 2011, p. 40).

Por meio da fala da professora Margarida ficou evidente o dialogismo presente em sua prática pedagógica, na interação com seus alunos, em que ela dá sentido a aprendizagem sistematizada. Não se trata de um ensino estático, sem vida, pois ela permite que seus alunos tenham, de acordo com a teoria bakhtiniana, uma atitude responsiva ativa, interpretando o que lhe é ensinado de acordo com o contexto, dialogando com esses ensinamentos e com a professora. Ela deixou bem claro isso ao dizer que procura trabalhar com aquilo que é importante para a vida das crianças, significativo, conforme podemos constatar em sua fala quando analisou a sua prática como alfabetizadora:

Eu penso que na minha prática de alfabetizadora é justamente essa questão de ter muita tranquilidade para trabalhar de diversas maneiras e inserir o diálogo, inserir as rodas de conversa, os debates, trazendo essas crianças não só para memorização de sílabas e palavras, mas para discutir temas importantes da vida delas, é conseguir trabalhar aquilo que é significativo, que às vezes vai fazer a diferença na vida, como trabalhar a violência, trabalhar o trânsito, trabalhar a amizade, a gente tem muito isso aí de enxergar que o mais importante não é simplesmente o processo de codificação, decodificação, mas que eu tenho que preparar o aluno para a vida, então a gente já começa a preparar ele para a vida no primeiro aninho (Entrevista, Professora Margarida, novembro/2014).

Esta prática do diálogo, que a alfabetizadora traz em seu enunciado, nos leva a Paulo Freire, que, de acordo com Nunes e Kramer (2011, p.38), “ensina que o educador, ao falar com o educando, vai transformando o ao em com”. As autoras acrescentam que é necessário que os professores estejam atentos para a compreensão que os alunos estão desenvolvendo acerca do mundo. Como a

professora Margarida coloca, é necessário pensar a relevância de se discutir temas importantes da vida das crianças e trabalhar o que é significativo para elas.

Conclusão

Segundo Nunes e Kramer (2011, p. 35), Bakhtin propõe uma forma de conhecimento científico que não é exato, preciso e imediato, mas ressalta a importância de trazer o discurso da vida para dentro da ciência, da arte e da própria vida. Sendo assim, entendemos que a teoria trazida no material do Pacto, não tem sentido se ela não for estudada, compreendida, interpretada e ressignificada de acordo com o contexto real das salas de alfabetização, caso contrário, ela perde o sentido. Ela se torna importante a partir do momento em que os professores alfabetizadores a interpretarem por meio de uma atitude responsiva ativa, avaliando-a e relacionando-a a sua realidade e a de seus alunos, reconstruindo sua prática para melhor, com o objetivo de que todos os alunos aprendam. Percebemos esta reconstrução na prática da professora entrevistada por meio de suas narrativas em que ela relata as mudanças depois da formação do PNAIC, na qual a fez refletir sobre sua prática tornando-a mais significativa.

A experiência verbal individual do homem sofre interação contínua e permanente com os enunciados dos outros, tomando forma e evoluindo. Sendo assim, foi perceptível nas narrativas da professora que sua identidade docente foi sendo construída durante toda a sua vida e está em constante reconstrução, e que as suas interações verbais, de diálogo com seus alunos, com os seus pares, com o conhecimento contribuem para isso.

De acordo com Marcelo (2009b, p.112), por meio de nossa identidade é que nos vemos, nos percebemos e queremos que nos vejam; é por meio de sua identidade docente que a professora se apresenta enquanto alfabetizadora e é vista em seu meio profissional, seja pelos profissionais de sua área, pelos pais ou pelos alunos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 2006.

_____. **Palavra Própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 184p.

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso**. In: Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Beth Brait (org.) Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 08 – jan/abr, 2009a.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. Linguagem e Alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Revista Contemporânea de Educação**. Nº 11. Jan/julh. 2011. p. 26-47.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM MATO GROSSO: OS RECURSOS E AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS SUGERIDAS PELO PNAIC

Ângela Rita Christofolo de Mello

Professora adjunta da UNEMAT, Pós-doutoranda do PNPd/PPGEdu/UFMT/CUR, pesquisadora associada à UFMT/CUR e aos Grupos de Pesquisa: ALFALE/UFMT; GRAFITE/UNEMAT e GEFOPE/UNEMAT. Agência de Fomento: CAPES

Cancionila Janzkovski Cardoso

Professora Associada da UFMT/Rondonópolis, coordenadora do Grupo de Pesquisa ALFALE e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em Mato Grosso

Resumo

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar a apropriação da metodologia, dos recursos, e das estratégias didáticas indicadas na coletânea dos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2014) pelos Orientadores de Estudos (OEs) e alfabetizadores de Mato Grosso no ano de 2014. A pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, trabalhou com as informações referentes ao tema em questão, contidas nos resumos construídos pelos OEs e pelos Coordenadores Locais, publicadas nos anais do Seminário de Encerramento do PNAIC: “Experiências Alfabetizadoras em Linguagem & Matemática”. Estes descreveram as experiências formadoras, como também, as práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelos professores que atuaram no ciclo da alfabetização em 2014 em toda a extensão territorial deste estado. Foram publicados 376 resumos no CD dos anais do evento, (ISSN 2359-4012), analisamos informações contidas em 37 arquivos, mediante a densidade de informações contidas nestas produções. Estas indicam que as atuações docentes no ciclo da alfabetização, nas escolas públicas de Mato Grosso, no ano de 2014, estavam em consonância com os objetivos do PNAIC, uma vez que os alfabetizadores utilizaram recursos e estratégias didáticas sugeridas como possibilidade de inovar este processo.

Palavras-chave: Alfabetização. Metodologia. Recursos e Estratégias Didáticas.

Introdução

O Pacto nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um Programa do governo federal implantado em todos os estados brasileiros com a finalidade de promover a alfabetização de todas as crianças até aos oito anos de idade. O Programa é um compromisso firmado entre os governos federal, distrital, estaduais e municipais.

Em Mato Grosso, coordenadas pela Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), as ações do PNAIC iniciaram-se em Janeiro de 2013 com a oferta de formação continuada a todos os professores das

redes estadual e municipais do ciclo da Alfabetização, tendo como foco os fundamentos teóricos, conceituais, metodológicos e práticos da Língua Portuguesa. Em 2014 as ações continuaram, sendo que se manteve o trabalho com a alfabetização da Língua Portuguesa, porém, primou-se pela a alfabetização Matemática.

De acordo com a organização do trabalho pedagógico proposto nos cadernos do PNAIC de 2014, o planejamento de sequências de atividades, desdobradas a partir da escolha de gêneros textuais, foi o mais indicado. Vale ressaltar que a terminologia “sequências de atividades” referida neste artigo denota: “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18). Definição esta denominada pelo referido autor de “sequências didáticas”.

Diante desta contextualização, esta análise se justifica porque mediante a complexidade do sistema alfabético, com todas as suas regularidades e irregularidades, a metodologia de ensino escolhida pelo professor alfabetizador, acrescida de seus correspondentes recursos e estratégias didáticas, demarca a evolução da apropriação deste sistema pelos alfabetizandos. O que nos impulsionou a realizar esta análise foi a observação desta condição. Instigou-nos investigar: como os alfabetizadores elaboram seus planejamentos de intervenções docentes a partir do trabalho com sequências de atividades orientadas nos encontros de formação ofertados pelo PNAIC? Quais foram os recursos e as estratégias didáticas mais utilizadas nestas sequências?

Desse modo, nos itens que seguem organizados neste texto, apresentamos uma breve fundamentação conceitual das terminologias: metodologias de ensino, recursos e estratégias didáticas encontradas nos cadernos elaborados para subsidiarem as formações do PNAIC em 2013 e em 2014. Na sequência, organizamos as análises dos excertos encontrados nos resumos construídos pelos Orientadores de Estudo (OEs) sobre os aspectos investigados: a apropriação dos recursos e das estratégias didáticas recomendadas no material do PNAIC, pelos OEs e professores no ciclo da alfabetização, a partir das informações presentes no material analisado.

Metodologias de ensino, recursos e estratégias didáticas no Ciclo da Alfabetização: o PNAIC em evidência

A análise dos fundamentos contidos nos cadernos disponibilizados para trabalhar os encontros de formação continuada do PNAIC de Língua Portuguesa permite afirmar que estes traduzem “metodologia” como o conjunto de ações realizadas pelo professor e equipe gestora com vistas à promoção da aprendizagem dos alfabetizandos. No entanto, este conjunto de ações pode ser determinado pela concepção de educação, que tanto o professor alfabetizador, como os demais profissionais da equipe pedagógica da escola adotam. Como exemplo, podemos afirmar que a adoção de ações metodológicas de alfabetização mecânicas, pautadas na repetição e na memorização de sílabas e em rituais de atividades que não levam o alfabetizando a pensar sobre a escrita e a leitura, com cópias e repetições de conteúdos descontextualizados da lousa, ancora-se em uma concepção tradicional de educação (YAMIN e MELLO, 1980).

Segundo Imbernón (2010), um dos objetivos da formação continuada ofertada ao professor é potencializá-lo em uma nova cultura formadora, com fundamentos teóricos e práticos que indiquem outros caminhos metodológicos, ou seja, outras formas de pensar o processo de construção do conhecimento. A formação ofertada pelo PNAIC está pautada neste objetivo ao defender a adoção de uma metodologia interativa e contextualizada, a partir da exploração dos diferentes gêneros textuais que circulam no meio social. Ou seja, ao trazer para os cadernos das formações (2013 e 2014), orientações metodológicas, com recursos e estratégias didáticas ancoradas em uma concepção progressista de educação, o PNAIC demarca “a alfabetização como um processo que integra a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade” (BRASIL, 2012a, p. 17).

Nesta perspectiva, o Programa firma o compromisso de assegurar às escolas variados recursos didáticos e ressalta que “tais recursos precisam, ao mesmo tempo, favorecer a reflexão sobre a língua e possibilitar a realização de atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos” (BRASIL, 2012a, p. 17). Dentre os recursos que possibilitam aos alfabetizandos pensar sobre a estruturação do Sistema de Escrita Alfabética, estão os jogos de alfabetização adquiridos pela escola

e confeccionados pela equipe, como também os *Kits* enviados às escolas pelo Ministério de Educação (MEC). Outros materiais como os abecedários, fichas de pares de palavras/figuras, envelopes contendo figuras e letras ou sílabas que compõem as palavras que representam as figuras e demais materiais de fácil aquisição e confecção, são recursos valiosos (Idem).

A alfabetização da Língua Portuguesa condiciona-se à apropriação da leitura e da escrita para além da mera codificação e decodificação das notações gráficas. Com esta proposição, os professores precisam ter ao seu dispor suportes variados de textos. Vale ressaltar os recursos materiais garantidos pelos Programas do Ministério da Educação, como as obras literárias encaminhadas pelo Programa Nacional da Biblioteca da Escola, os diversos livros didáticos e demais obras complementares distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático. Esses materiais distribuídos pelo MEC precisam chegar às escolas e serem disponibilizados para o uso a que se destinam. Estes acervos podem ser complementados e ampliados pelas secretarias estaduais e municipais de educação com a aquisição de outras obras literárias destinadas ao público infantil, além da disponibilização de gibis, jornais e revistas adequados para serem explorados no processo de alfabetização de crianças (BRASIL, 2012a).

Complementam estes recursos materiais, equipamentos tecnológicos que permitem ao docente planejar estratégias didáticas diversificadas que propiciem o trabalho com os (Multi)letramento(s), tais como a televisão, as filmadoras, os gravadores, os projetores multimídia, os computadores, dentre outros recursos didáticos que o professor pode lançar mão (Idem).

A utilização destes recursos didáticos pode articular-se a outras áreas de conhecimento e ao trabalho cooperativo entre os docentes que podem planejar suas intervenções pedagógicas coletivamente e juntos construir um banco de estratégias didáticas destinadas ao trabalho no ciclo da alfabetização. Por estratégias didáticas, de acordo com as descrições contidas nas coletâneas do PNAIC (2012/2014), compreendem-se todas as atividades que o professor propõe aos alunos, a partir da utilização de determinados recursos didáticos.

Os cadernos que integram a coleção do PNAIC de língua portuguesa destacam estratégias didáticas que permitam que os conhecimentos alfabéticos “sejam gradativamente apropriados, por meio de retomadas e aprofundamentos contínuos”

(CRUZ, 2012, p. 11). Neste sentido, são inúmeras as estratégias didáticas indicadas de acordo com os direitos gerais de aprendizagem da Língua Portuguesa e seus respectivos desdobramentos: leitura; produção de textos escritos; oralidade; análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; apropriação do sistema de escrita alfabética. Estes direitos, quando trabalhados, resultam na construção de um conjunto de habilidades construídas pelos alfabetizados no decorrer do processo. Todavia, para que tais habilidades sejam construídas as intervenções docentes precisam ser planejadas com recursos e estratégias adequadas aos direitos que se pretendem trabalhar e suas respectivas habilidades. Mesmo porque, não há como definir estratégias didáticas “sem saber o que queremos ensinar e o que as crianças sabem sobre o que pretendemos ensinar” (BRASIL, 2012, p. 05).

Como vemos, o planejamento de sequências de atividades exige escolha acertada dos recursos e das estratégias didáticas para que os direitos de aprendizagem sejam adequadamente trabalhados. Com esta compreensão, analisamos as informações contidas nos resumos elaborados pelos OEs e publicados nos anais do Seminário de Encerramento do PNAIC em Mato Grosso.

As experiências vivenciadas na alfabetização matemática e na linguagem em Mato Grosso

A apresentação contida nos anais do evento “Experiências Alfabetizadoras em Linguagem & Matemática” (2015), escrita pela Profa. Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso, Coordenadora Geral do PNAIC em Mato Grosso, teve como epígrafe uma frase de Paulo Freire “Nós podemos reinventar o mundo!” O *slogan* traduz a força do trabalho realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), Secretarias Municipais de Educação, e profissionais da educação que firmaram o compromisso com o Ministério da Educação (MEC) e assumiram com seriedade a política.

O Seminário ocorreu no período de 23 a 25 de fevereiro de 2015 e teve como objetivos publicizar e partilhar as experiências alfabetizadoras vivenciadas durante o ano de 2014, com crianças de 1º, 2º, 3º anos e campo/multietapa, como também avaliar o trabalho realizado com a intenção de readequar as atividades para a continuidade da política de formação em 2015.

Desse modo, o evento divulgou o trabalho com práticas alfabetizadoras articuladas às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, realizado pela Equipe Coordenadora e Formadores da UFMT/CUR, dos Orientadores de Estudo, dos Coordenadores Locais e dos Alfabetizadores mato-grossenses. Além disso, oportunizou o diálogo entre os profissionais da educação envolvidos com o PNAIC durante todo o ano de 2014, com uma estrutura que abrangeu: 28 Professores Formadores ligados à UFMT, 317 Orientadores de Estudo, oriundos das redes estadual e municipais de educação, 142 Coordenadores Locais e 6591 Professores Alfabetizadores.

Com a realização de diversas atividades que incluiu: Conferência de Abertura; Mesas Redondas, que abordaram as ações realizadas em 2014 na perspectiva de Professores Formadores, Orientadores de Estudo, Alfabetizadores e Coordenadores Locais; exposição de Pôsteres com socialização de múltiplas experiências alfabetizadoras; mostra com materiais construídos ao longo do ano pelos Professores Formadores, OEs e Alfabetizadores e programação de atividades culturais, o evento traduziu o compromisso firmado entre as instâncias educacionais deste Estado. Este trabalho resultou na publicação de 376 resumos de OEs e Coordenadores locais nos anais do referido evento.

Abordagem metodológica: análise dos resumos publicados nos anais do II Seminário do PNAIC realizado em Mato Grosso

Dada à riqueza de informações contidas no material acima mencionado, analisamos neste artigo apenas 37 resumos. Realizamos a leitura integral das 37 publicações e selecionamos os aspectos voltados à investigação em foco, ou seja, a apropriação dos recursos e das estratégias didáticas recomendadas pelo material do PNAIC pelos OEs e pelos professores no ciclo da alfabetização.

Portanto, a investigação se pautou nas informações contidas nos resumos publicados pelos OEs e pelos Coordenadores Locais que atuaram em vários municípios mato-grossenses, quais sejam: Nossa Senhora do Livramento, Nortelândia, Juscimeira, Tangará da Serra, Marcelândia, Canarana, Barra do Bugres, Juína, Campinápolis, Várzea Grande, Rosário Oeste, Serra Nova Dourada, Brasnorte, Novo Horizonte do Norte, Santo Antônio de Leverger, Lucas do Rio Verde, Cáceres, Juara, Cuiabá, Nobres, Pontes e Lacerda, Novo Santo Antônio, Araputanga, Sorriso,

Planalto da Serra, Apiacás, Cotriguaçu, Nova Canaã do Norte, Chapada dos Guimarães e Rondonópolis.

Consideramos estes dados como sendo empíricos por que foram coletados por meio de processos interativos vivenciados pelos OEs, pelos Coordenadores Locais e pelos Alfabetizadores do decorrer do ano de 2014. Estes atuaram no mesmo campo, ou seja, no ciclo da alfabetização e estiveram imersos neste espaço social, seja acompanhando o trabalho como coordenadores pedagógicos, professores articuladores e formadores e mesmo como professores alfabetizadores.

Vale ressaltar que apesar de trabalharmos com informações publicadas, enquanto pesquisadoras, Coordenadora Geral e Professora Formadora do PNAIC/MT/2014 de linguagem, professoras formadoras da área da alfabetização do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) e de formação inicial de professores de cursos de Pedagogia, no decorrer de todo o ano de 2014, assim como nos anos anteriores, estivemos inseridas no espaço social estudado e atuamos de forma direta com as pessoas que contribuíram com esta investigação.

Desse modo, os excertos analisados resultam de um processo de coleta de informações interativas, a partir da realidade observada por meio do contato direto entre os envolvidos. Tal processo implicou em integração à realidade observada, observação, participação, interação e diálogo com pessoas envolvidas com o objeto investigado. Portanto, a investigação de abordagem qualitativa, se valeu destes instrumentos. Segundo André (1995) neste tipo de investigação científica, as análises das informações empíricas prende a atenção dos pesquisadores. Esta particularidade exige aproximação e interação destes com o objeto em questão.

O planejamento a partir de sequências didáticas e os jogos matemáticos como recursos alfabetizadores

O trabalho com sequências de atividades foi destacado nos resumos analisados. Porém, este trabalho não foi tranquilo. Segundo afirmações contidas nestes textos “no primeiro momento surgiram resistências, dúvidas e angústias, mas aos poucos fomos dando forma ao planejamento, [...] Concluímos a primeira sequência e não conseguimos o resultado esperado” (Resumo OE1, 2015). Porém,

“na segunda sequência os professores já se sentiram mais seguros para planejá-la e desenvolvê-la” (Resumo OE1, 2015).

As publicações analisadas mostram que a literatura infantil foi um importante recurso didático utilizado pelas alfabetizadoras. Segundo estes,

[...] as leituras deleite alegraram e também tiveram seu papel no ensino/aprendizagem. Delas saíram sequências didáticas maravilhosas que mexeram com a imaginação das crianças, que, no faz de conta, criaram e recriaram formas de registros, ampliando o processo de aquisição da leitura e escrita (Resumo OE2, 2015).

Esta afirmação indica que a “literatura infantil” foi um recurso recorrente na elaboração de planejamentos de sequências de atividades. O caderno de Formação de Professores do PNAIC (2012) conceitua **leitura deleite** como:

uma **estratégia** muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes – grifo nosso (BRASIL, 2012a, p. 29).

Segundo as informações analisadas nos resumos, o planejamento a partir de sequências de atividades articulou práticas alfabetizadoras integradas às demais disciplinas, condição que pode se traduzir em um processo de ensino e de aprendizagem interativo. Nas palavras dos autores, este trabalho “possibilitou que as práticas entrelaçassem as áreas, o que não acontecia anteriormente, ou, pelo menos, não de forma tão evidente como agora” (Resumo OE3, 2015). De fato,

as sequências didáticas ou atividades sequenciais podem ser definidas como aquelas situações em que as atividades são dependentes umas das outras e a ordem das atividades é importante. Por meio das atividades didáticas, um mesmo conteúdo pode ser revisitado em diferentes aulas, de modo articulado e integrado (SILVA *et al* 2012).

Além do aspecto interdisciplinar destacado pelos autores, os arquivos analisados destacaram a sequência didática e a sequência de atividade como uma forma de planejamento que convoca os professores a inovar a sua prática, que instiga os professores a buscar recursos e estratégias didáticas diferenciadas, como demonstra o excerto:

Percebemos que por meio de uma sequência didática, é possível desencadear diversas atividades envolvendo várias disciplinas e propor atividades lúdicas e prazerosas, como jogos e brincadeiras, dando oportunidade de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído, aprimorando o conceito de letramento e o numeramento dos educandos (Resumo OE4, 2015).

Os jogos educativos, indicados para a alfabetização matemática nos cadernos que subsidiaram a formação ofertada pelo PNAIC, chamaram a atenção e se destacaram enquanto recurso didático. A maioria dos autores analisados⁵ afirmou que os jogos despertaram nas crianças o desejo pela aprendizagem da Matemática. Assim, “A utilização desses jogos educativos tornou-se um recurso interessante e prazeroso que viabilizou a aprendizagem” (Resumo OE5, 2015). Neste sentido, as estratégias desenvolvidas pelos alfabetizadores com a utilização dos jogos enquanto recurso didático

estão ligadas ao pensamento matemático lógico, necessitam de deduções, estratégias próprias, operações, regras, instruções e novos conhecimentos para se atingir seus objetivos. Uma das vantagens dos jogos é o desafio, o que faz com que os alunos sintam interesse e prazer pela disciplina de Matemática (Resumo OE6, 2015).

As informações contidas nos resumos analisados denotam a importância das oficinas realizadas com os jogos indicados na coletânea do Pacto/2014. Isso por que permitiram aos alfabetizadores desconstruírem a ideia que o jogo em sala de aula pode vincular-se a pouca aprendizagem. Assim,

as oficinas de jogos matemáticos realizadas durante a formação dos alfabetizadores propiciaram a muitos profissionais, a possibilidade de tirar dúvidas e resistências em aplicar jogos matemáticos, por muitos motivos, dentre eles, a insegurança e a dificuldade de manter a “ordem” e a “organização em sala de aula” (Resumo OE7, 2015).

Além disso, a formação também imprimiu nos alfabetizadores a compreensão de que os jogos enquanto recursos didáticos demandam estratégias de ensino e de aprendizagem cuidadosamente planejadas, de acordo com o conceito que se pretende trabalhar, como demonstra a afirmação que segue: “na opinião dos professores que utilizaram jogos nas aulas, estes jamais deverão ser utilizados sem um efetivo e cuidadoso planejamento. Vale lembrar, portanto, que o uso do jogo, por

⁵ Os autores dos resumos analisados são os Orientares de Estudo e os Coordenadores Locais do PNAIC em MT.

si só, não cria situações de aprendizagem” (Resumo OE8, 2015). Todavia, “recorrer aos jogos, brincadeiras e outras práticas sociais nos trazem um grande número de possibilidades de tornar o processo de Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento significativo para as crianças” (VIANNA e ROLKOUSKI, 2014, p. 25).

Desse modo, o caderno de jogos como referência de recurso pedagógico foi explorado em todos os encontros de formação. Há quem diga que “as sugestões apresentadas neste caderno auxiliaram na compreensão dos conceitos matemáticos” (Resumo OE9, 2015), também “os fundamentos teóricos contidos nos demais cadernos provocaram reflexões desafiadoras sobre a importância da utilização dos jogos na alfabetização matemática” (Resumo OE10, 2015). Então,

cabe aos educadores investirem em esforços para mobilizar os sentidos da mediação pedagógica operada por meio de jogos, uma vez que as crianças, inteligentes como são, produzem e revelam conhecimentos que não são os previamente prescritos nos currículos escolares, nos manuais e tampouco nas formações dos docentes (MUNIZ, 2012, p. 56).

As publicações analisadas indicam que tais esforços foram exercitados por todos os envolvidos com a formação do PNAIC em 2014.

Mudar é possível: as transformações provocadas pela formação ofertada pelo PNAIC em Mato Grosso

As informações contidas nos arquivos do CD *Rom* dos anais analisadas, indicam que a formação ofertada pelo PNAIC/2014 promoveu reflexões e mudanças na prática docente dos alfabetizadores, conforme afirmação que segue: “a maioria de nossos professores pôde mudar a sua prática com um inovador jeito de ensinar. Ensinar de uma forma prazerosa e dinâmica” (Coordenadora Local1, 2015).

Dentre estas reflexões transformadoras encontramos depoimentos que destacaram que os alfabetizadores compreenderam a importância de se planejar e desenvolver atividades envolvendo estratégias com diversificadas situações de escritas e de leituras em todas as aulas. Nestes termos, a formação ofertada pelo PNAIC “[...] trouxe para os professores alfabetizadores a certeza de que só se ensina a ler e a escrever, lendo e escrevendo” (Resumo OE11, 2015). No entanto, “o desafio é a utilização da escrita como instrumento de comunicação, reflexão, organização do

próprio conhecimento e desenvolvimento de pensamentos superiores” (Resumo OE12, 2015), por parte dos alfabetizandos.

A transformação na prática dos professores alfabetizadores implicou positivamente na aprendizagem das crianças. Foram muitas as afirmações neste sentido: “vi o quanto a mudança fez efeito na aprendizagem dos alunos” (Resumo Coordenadora Local2, 2015).

Em linhas gerais, os resumos construídos pelos autores e publicados nos anais do referido evento, demonstraram que os jogos educativos contidos nos cadernos do PNAIC/2014, indicados para a alfabetização matemática, bem como as historinhas infantis sugeridas na coletânea dos cadernos de alfabetização da Língua Portuguesa, foram os recursos didáticos frequentemente presentes nos planejamentos dos alfabetizadores de Mato Grosso, que teve como foco as sequências de atividades, desdobradas a partir da escolha de um gênero da literatura infantil. Portanto,

a Matemática apresentou metodologias inovadoras, e a Sequência Didática na perspectiva de Zabala (1998), nos surpreendeu e deixou uma nova visão de estratégia que concilia teoria e prática, permeando inovações e trocas de experiências que asseguram um ensino de qualidade (Resumo OE13, 2015).

Encontramos nos resumos analisados muitas afirmações que reforçaram as contribuições da formação ofertada pelo PNAIC para a inovação da prática pedagógica do alfabetizador, “[...] pois despertou nos professores o desejo de repensar as suas práticas pedagógicas e desenvolver um trabalho diferenciado, a fim de garantir os direitos de aprendizagens dos alunos” (Resumo OE14, 2015). Portanto, inferimos que a formação respondeu as suas expectativas, tendo em vista que esta pretendia “proporcionar ao professor um repertório de saberes que possibilitem desenvolver práticas de ensino de matemática que favoreçam as aprendizagens dos alunos” (Brasil, 2014, p. 05).

Muitas afirmações contidas nas produções analisadas destacaram que os relatos de experiências construídos pelos alfabetizadores elucidaram “as práticas pedagógicas inovadoras e a participação ativa dos professores para as transformações no interior da escola, principalmente com relação ao acolhimento dos educandos com dificuldades de aprendizagem” (Resumo OE15, 2015). Desse modo, é possível afirmar que o material utilizado na formação do PNAIC/2014, “contribuiu para ampliar as reflexões das práticas e das experiências de cada um dos professores,

auxiliando-os na tarefa de conquistar a Alfabetização Matemática, na perspectiva do letramento, de todas as crianças brasileiras” (BRASIL, 2014, p. 05).

As publicações também denotaram a importância da utilização de recursos e de estratégias didáticas diferenciadas em uma sala de aula. Esta afirmação pode ser confirmada no depoimento que segue: “foi muito proveitoso e gratificante acompanhar os alunos e ver o quanto estavam envolvidos e entusiasmados, percebi que as aulas voltadas para atividades práticas facilitaram a fixação e o entendimento dos conteúdos trabalhados” (Resumo OE16, 2015).

Considerações Finais

Encontramos nas publicações destes autores uma riqueza de informações empíricas que merecem ser analisadas. Estas permitem afirmar que apesar dos limites da política, a formação continuada ofertada pelo PNAIC mobilizou os professores alfabetizadores a refletirem a sua atuação docente. Encontramos contribuições que elucidaram o aspecto inclusivo da política. Estas informaram que o planejamento diferenciado, acrescido da adoção de recursos e de estratégias didáticas sugeridas no material, trabalhadas nos encontros de formação e utilizadas pelos professores com alfabetizandos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e deficiências, contribuiu para que os direitos de aprendizagem fossem desenvolvidos, como evidencia a afirmação: “a partir do planejamento diferenciado elaborado pelas professoras, a aluna se sentiu mais segura e ficou mais independente das professoras” (Resumo Coordenadora Local2, 2015).

Para alcançar as metas propostas pelo Pacto recomendam-se esforços conjuntos, pois alfabetizar envolve ações e comprometimento de todos. Neste sentido, “é preciso que se crie uma cultura de estudos sobre o processo de alfabetização que leve o professor a refletir sua ação pedagógica, em busca de oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos” (OE, 2015).

As informações contidas nas publicações analisadas nos permitem afirmar que um dos maiores destaques da formação ofertada em 2014 foi o reconhecimento dos jogos educativos como recursos aliados da alfabetização matemática e da linguagem. No entanto, “todos os conhecimentos adquiridos durante o curso de formação do Pacto, além de proporcionar muitas aprendizagens para os professores

alfabetizadores, contribuíram para o bom desenvolvimento do ensino aprendizagem de nossas crianças” (Resumo Coordenador Local3, 2015).

Apesar da sobreposição dos aspectos positivos, os resumos analisados chamaram a atenção para os problemas enfrentados no ciclo da alfabetização em Mato Grosso, como: a rotatividade dos professores neste ciclo; a Avaliação Nacional da Alfabetização, que na leitura destes profissionais precisa ser repensada; as muitas atribuições dos profissionais da educação que interferem e comprometem a formação continuada, entre outros. Esses são alguns dos aspectos que merecem atenção e, ao mesmo tempo, confirmam a importância e a necessidade da oferta de formação continuada. Mesmo por que, mudanças na educação demandam tempo, persistência e esforços coletivos para que as políticas sejam aprimoradas.

As publicações analisadas indicam que os alfabetizadores mato-grossenses estão se apropriando de planejamentos com sequências de atividades orientadas nos cursos de formação ofertados pelo PNAIC. Nestes, os recursos mais utilizados foram os jogos educativos e a literatura infantil. Em relação às estratégias, os autores mencionaram várias atividades trabalhadas a partir destas sequências. Porém, devido ao limite de páginas deste artigo, analisaremos este aspecto em outras produções. Concluímos que o trabalho realizado pelos alfabetizadores nas escolas públicas de Mato Grosso no ano de 2014 estava em consonância com os objetivos do Programa. Isto por que os recursos e as estratégias didáticas utilizadas pelos professores são recomendados para a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. SP, Campinas: Papyrus, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado**, ano 3, unidade 1, Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Apresentação. Formação do Professor Alfabetizador**. Brasília, 2012a.

BRASIL, Ministério da Educação, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Organização do Trabalho Pedagógico**. Brasília, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Apresentação**. Brasília, 2014b.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. In: BRASIL, Ministério da Educação, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no ciclo de alfabetização**: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 2, unidade 2, Brasília, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MUNIZ, Cristiano. Papéis do brincar e do jogar na Alfabetização Matemática. In.: BRASIL, Ministério da Educação, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Apresentação, Alfabetização Matemática**. Brasília, 2014.

YAMIN, Giana Amaral; MELLO, Roseli Rodrigues de. "Ruim é copiar, é escrever": a escola para as crianças assentadas. **Revista Eletrônica Acolhendo a alfabetização nos países de Língua Portuguesa**. ISSN: 1980-7686.

SILVA, José Nunes da, *et al.* Diferentes realidades, diferentes modos de organização: o planejamento escolar. In: BRASIL, Ministério da Educação, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no ciclo de alfabetização**: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem, ano 2, unidade 2, Brasília, 2012.

VIANNA, Carlos Roberto e ROLKOUSKI, Emerson. A criança e a Matemática escolar. In: BRASIL, Ministério da Educação, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Apresentação, Alfabetização Matemática**. Brasília, 2014a.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FORMAÇÃO DE LEITORES: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E SELEÇÃO DE OBRAS

Simone Alves Pedersen
PUC-CAMPINAS

Jussara Cristina Barboza Tortella
PUC-CAMPINAS
Literatura e Educação
Agência Financiadora CAPES

Resumo

A literatura infantil tem sido objeto de muitas pesquisas no que concerne a formação do leitor, e a sua interdisciplinaridade tem gerado interesse em diversas áreas. Em nosso estudo, buscamos a essência da compreensão leitora pelos pequenos leitores e as estratégias de leitura que possibilitem a promoção da autorregulação em direção da formação de alunos autônomos. Partimos do pressuposto de que a seleção de procedimentos utilizados pelos docentes e a importância da seleção de obras, oferecendo ao aluno o acesso aos textos de qualidade “comprovada”, são elementos essenciais para a formação do leitor. Considerando o cenário apresentado pela literatura científica, apresentamos dados iniciais de pesquisa de mestrado em andamento que tem por objetivos: identificar como a seleção do livro infantil e estratégias de leitura podem auxiliar professores no ensino aos alunos do Ensino Fundamental sobre como aprofundar a compreensão dos textos; mapear procedimentos nacionais e internacionais validados por pesquisas acadêmicas que tenham significativo resultado na melhoria da compreensão autônoma e crítica do texto literário por alunos de Ensino Fundamental I, a partir de uma perspectiva epistêmica. Neste artigo, com base em uma breve revisão bibliográfica nacional e internacional que relaciona as estratégias de leitura com a autorregulação, apresentamos uma análise do procedimento *Close Reading*, a partir dos pressupostos teóricos da autorregulação, pautados nos estudos da perspectiva sociocognitiva. Por fim, destacamos algumas reflexões sobre a literatura infantil na formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Autorregulação. *Close Reading*.

Introdução

Onde está o menino que eu fui?
Está dentro de mim ou se foi?
Sabe que jamais o quis
E que tampouco me queria?
Por que andamos tanto tempo
Crescendo para nos separarmos?
Por que não morremos os dois
Quando minha infância morreu?
E se minha alma se foi
Por que me segue o esqueleto?
(NERUDA, 2008, p. VLIV)

Pablo Neruda (1904-1973), poeta chileno, ao aventurar-se pelo mundo infanto-juvenil, trouxe inquietações sobre a Infância e a Poesia. Recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1971. No **Livro das Perguntas**, ele caminha entre dúvidas e incertezas, e nunca responde. Essa postura de perguntar e não impor respostas trancadas é a postura que entendemos ser adequada aos professores – e a todas as pessoas.

Se considerarmos que as sociedades estão em transformação, com uma rapidez nunca antes ocorrida na história da humanidade, e sem nos aprofundarmos na história do mundo, ao olhar apenas para os últimos 50 anos, nos depararemos com o período da Ditadura Militar, que até há 30 anos ainda era realidade em nosso país. A Literatura é fortemente censurada nesse período, assim como o falar e todo tipo de comunicação em busca de impedir o livre pensar. A Literatura Infantil em nosso país surge, timidamente, em um contexto de limitações políticas, iniciando com um grande apelo moralizante. Usada como ferramenta de transmissão de saberes, serve de pretexto, de pílula silenciosa – ao contrário da pílula falante de Lobato. É o remédio com gosto de morango, que, ao mesmo tempo que o adulto oferece como doce, a criança engole e sente que não é saboroso, muito menos cria o interesse em uma nova dosagem. E a criança passa a dizer que não gosta de remédio e, de tanto tomar remédio com gosto ruim de morango, passa a dizer que não gosta mais de morangos.

Olhando o perfil econômico da sociedade nesses últimos 50 anos, percebemos que houve uma melhora significativa, recentemente. No século passado – mas não distante –, poucas escolas tinham biblioteca escolar ou livros infantis. Vivemos um período de transição. O governo fez investimentos maciços e, através do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), enviou livros – inclusive de literatura infantil – nos últimos anos, para todo o país.

As caixas chegaram às escolas e encontraram obstáculos que ainda estamos superando: falta de local adequado para expor os livros, falta de pessoas qualificadas para promover a circulação dos livros, falta de previsão de leitura no cronograma escolar, entre outros problemas pontuais. Muitas caixas ainda não foram abertas, outras foram abertas e os livros colocados em um armário, no almoxarifado. Caixas foram abertas e crianças de todo o Brasil tiveram acesso à Literatura de alta qualidade, muitas delas pela primeira vez em sua vida. Muitas crianças conheceram livros infantis, enquanto pais e professores não tiveram o mesmo privilégio.

Hoje, passamos por um período de incertezas. Com os cortes orçamentários do governo, o PNBE está em risco. Os programas de aquisição de livros por parte do Governo Federal começaram em 1960, e foram se aprimorando com o passar dos anos. Primeiro focados nos didáticos, e aos poucos abrindo espaço para os paradidáticos, até chegarmos aos livros literários. A qualidade do material selecionado é inquestionável. Livros analisados por pareceristas anônimos (somente até a divulgação dos selecionados) de todo o país, das mais renomadas universidades, produziram as listas finais depois de centenas – ou milhares – de rejeitados.

Nem sempre foi assim. Na época das primeiras compras, as comissões que escolhiam os títulos não tinham critérios claros e a corrupção era comum, como afirma Felipe Lindoso, jornalista, editor e consultor de políticas públicas para o livro e a leitura, em recente entrevista para o *Publishnews*. Houve uma evolução nos programas, que deixaram de selecionar livros inadequados e passaram a focar na formação do leitor desde o Ensino Infantil, partindo do princípio de que se não houver fruição na leitura, o aluno não vai se tornar leitor, e a escola é um local que oferece condições para o relacionamento leitor-literatura. Os títulos inadequados aos quais nos referimos eram, exemplificando, as obras de Padre Vieira, que não obstante a sua alta qualidade literária e filosófica, não eram leituras para leitores iniciantes ou em processo.

A leitura tem sido um grande desafio em nossas escolas. Os alunos têm demonstrado níveis muito baixos de compreensão leitora nas avaliações nacionais e internacionais. O PISA 2012 foi alarmante: não houve evolução no índice de compreensão leitora.

Vemos que a Literatura Infantil que desperta o interesse do aluno é uma ferramenta de múltiplos ganhos: o aluno que lê mais, entende melhor o que lê, capacitando-o a refletir sobre o que lê; o aluno que lê mais, escreve melhor pelos mesmos motivos; o aluno que lê e escreve melhor, tem mais recursos para entender todas as disciplinas; o aluno que se comunica melhor, tem mais recursos para se relacionar com outras pessoas; e o aluno que lê literatura, amplia todos os seus sentidos, exercita a criatividade, a flexibilidade, entra em contato com outras culturas, outras formas de pensar, aprende o mais importante no processo de escolarização: fazer perguntas mesmo que nem todas tenham – uma única – resposta.

Nesse sentido, buscamos a essência da compreensão leitora pelos pequenos leitores e as estratégias de leitura que possibilitem a promoção da autorregulação em direção da formação de alunos autônomos. Assim, neste artigo, com base em uma revisão bibliográfica nacional e internacional que relaciona as estratégias de leitura com a autorregulação, apresentamos uma análise do procedimento *Close Reading*, a partir dos pressupostos teóricos da Teoria Social Cognitiva.

Literatura e a Teoria Social Cognitiva

Escolhemos a Teoria Social Cognitiva (TSC) para entender quais estratégias de natureza metacognitiva alunos utilizam quando entram em contato com a literatura e como essas contribuem para a construção de alunos autônomos e autorreguladores. Um dos constructos ligados à autorregulação é o da autoeficácia, que ressalta a importância das experiências positivas para as aprendizagens – e a leitura é uma experiência muito presente durante toda a vida escolar – na sala de aula e fora dela.

Partimos da crença de que a Literatura Infantil não é uma literatura menor, assim como a criança não é uma pessoa menor, e que a aquisição da competência leitora e escritora desempenha forte papel na socialização da criança desde pequena. Sabemos que vivemos tempos de transição tecnológica e que os conhecimentos são acessados em segundos. Cremos, porém, que a competência leitora vai além de decifrar códigos e ler superficialmente. Nosso empenho é no sentido de estudar estratégias que possibilitem o maior aprofundamento possível da compreensão leitora do aluno, enriquecendo seu conhecimento e desenvolvendo seu pensar. Queremos capacitá-lo a não ter apenas acesso aos textos e informações, mas a apropriar-se do que lê, com vistas a ser transformado como ser humano.

O modelo cultural e educativo que prevalece nas sociedades ocidentais atuais, segundo Guimeno-Sacristán (2008), é orientado para a busca da formação humana. Decorre dessa meta a busca de as diferentes agências sociais, especialmente as escolares, prepararem adequadamente os indivíduos para ler e escrever que está armazenado na escrita, além de os capacitarem para que possam ter acesso aos diferentes suportes nos quais os conhecimentos anteriores e os contemporâneos estejam veiculados. (GIMENEZ & PULLIN, 2010, p. 112)

A apropriação dos conhecimentos pode liberar as pessoas do determinismo preconizado pela vida em sociedade. Há que se considerar, ainda, que a criança não

é propriedade de adultos, a ser moldada conforme seus desejos e expectativas. A criança não é objeto de depósito de saberes selecionados e determinados por adultos. A criança é uma pessoa humana em processo de desenvolvimento, que tem ideias próprias, e o primeiro passo para transformar nossa educação é deixarmos o modelo autoritário e vertical do passado. As crianças são pessoas ativas, agente no processo de aprendizagem escolar e na sua vida. No livro **Casa das estrelas**, de Javier Naranjo, professor que durante muitos anos coletou vozes de seus alunos e as registrou, crianças livres falam o que pensam. E assim ele compartilhou com o mundo frases como a de M.J.G., de 8 anos: “Professor é uma pessoa que não se cansa de copiar”. (NARANJO, 2013, p. 99)

Buscamos alcançar práticas pedagógicas que tornem a sala de aula um local aprazível e uma escola que promova o sentimento de pertença dos alunos. Vemos a Literatura como ferramenta que pode ajudar na melhoria do clima de sala de aula e na participação dos alunos. Procuramos olhar para as crianças e observar como elas aprendem, e não somente para o professor e como ele ensina.

“Adulto é uma pessoa que em toda coisa que fala, vem primeiro ela.” (A.F.B., 8 anos) ou “Criança que cresceu muito.” (C.A., 8 anos), completando o círculo com “quando uma pessoa está morta” por H.B., da mesma idade. Essa visão que as crianças têm de nós, adultos, é muito alarmante (NARANJO, 2013, p.20).

É possível ler nos espaços entre as palavras o quanto cada uma delas é singular e entende a vida pelos modelos que conhece, pelo meio em que vive, pela forma que interage com o meio.

Passamos muito tempo falando para as crianças o que queremos que elas saibam e o que queremos que elas pensem. Não sobra muito tempo para ouvi-las. A Literatura Infantil pode ser um fator de aproximação entre o professor e seus alunos, uma abertura na rotina para que as crianças possam socializar suas impressões e reflexões, em um movimento de apropriação da história, da sala de aula e da escola. A leitura desenvolve a capacidade de elaboração da comunicação dos pensamentos, das reflexões, das emoções de cada um. E crianças expressam seu olhar, aquele mesmo olhar que um dia perdemos em uma vida repleta de normas e regras, que limitam nossa liberdade de agir, de pensar e de ser.

Albert Bandura (2008, p.16), teórico que criou a Teoria Social Cognitiva, afirma que a agência humana é a capacidade que o ser humano tem de intervir em sua

própria vida por meio do planejamento, da previsão das consequências, da nossa autoeficácia (crença de que somos capazes de desempenhar determinada ação). Para ele, “ser agente é influenciar intencionalmente o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida”. Agência humana, então, está diretamente relacionada à nossa autonomia. Quanto mais autônomo, mais eu me percebo agente humano capaz de interferir na minha vida. Nas escolas, ao tirarmos o direito de as crianças participarem ativamente das aulas, estamos subtraindo delas a oportunidade de exercer sua agência humana, robotizando-as, negando-lhes uma existência plena e participativa. Secamos a afetividade e tornamos as salas de aula desertos, sendo que a Literatura pode funcionar como um oásis.

“[Amor] é a chuva, ver a chuva cair, ver as árvores, as coisas, os presépios. Todas as coisas que há no mundo.” (D.O., 5 anos). Ao crescermos, perdemos esse olhar, esquecemos como a chuva canta, como as árvores dançam e como os presépios mostram esperanças. Segundo A.R., de 5 anos, “O amor é o que faz as crianças” (NARANJO, 2013, p.23).

Ao nos esquecermos da infância e enterrá-la em alguma cicatriz profunda, deixamos de brincar. O brincar na escola é fundamental, não só para os pequenos, mas para todas as pessoas, independentemente de idade cronológica, que é uma das regras e definição que criamos – e nunca mais nos perguntamos se adulto não brinca, ou se adulto não deveria brincar. A contação de histórias e a literatura são lúdicas, mágicas, uma experiência dos sentidos, um exercício do pensar. “Brincadeira é estar contente e amando”, segundo R.M., de dez anos. E de forma brilhante complementa J.P., da mesma idade: “O que estou vivendo é criança”. A menina vive criança, e nós vivemos adultos. Existe um espaço entre esses universos que, de alguma forma, nos afasta de viver criança, de *criançar*. Esperamos deixar claro que não fazemos apologia à infantilização do adulto, no sentido de algo forçado ou insincero. Não esperamos que o professor ou professora incorporem personagens, nem acreditamos que a literatura infantil é sinônimo de teatro ou personagens comerciais. Buscamos a essência do olhar de criança em sua pureza, em sua horizontalidade, em sua honestidade, e a experiência com a literatura que abrace a criança para que ela abrace a literatura. Concordamos com as autoras, quando dizem:

Entendemos a infância como uma experiência que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar

as crianças. Nessa perspectiva, a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo. Vincula-se, portanto, a uma espécie de des-idade. (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, RODRIGUES, 2009, p.180)

A Literatura Infantil, as palavras, a poesia, os trava-línguas, entre outros gêneros de leitura, não devem ser ditados por adultos, escolhidos por adultos e “aplicados” sempre com objetivo didatizante. As crianças são únicas, e únicas são suas preferências. Não é possível que, em uma classe de 20 alunos, todos gostem de livros de terror, ou de poesia, ou de humor. Pelo menos não com a mesma intensidade, na mesma ordem. A seleção das obras tem que considerar e respeitar a diversidade dentro da sala de aula.

A criança que se engaja é uma criança proativa, que reflete e faz escolhas, que se interessa pelo que escolheu, que se entende como pessoa respeitada. A criança é um “humano feliz” para J.S.A., de 8 anos. Será? Será que a criança é um aluno feliz? Será que o momento da leitura é um momento feliz? Certamente, esperamos que sim, porque é possível e, quando ocorre, ganham todas as pessoas envolvidas.

Momentos felizes, momentos de sucesso na sala de aula, competência leitora, fruição de um texto literário, ser respeitado pelo professor e colegas, todas essas experiências afetam positivamente a autoeficácia do aluno, um dos constructos mais importantes da Teoria Social Cognitiva. Motivam a realização das tarefas novamente. Quanto mais sucesso eu tenho, mais motivado a repetir a ação; mais prezo aquele tipo de ação. É importante que o momento da leitura seja um momento que eleve a autoeficácia dos alunos.

Isabel Solé aponta que “os docentes que de fato contribuem para a melhoria da aprendizagem da leitura” e ainda no decorrer da entrevista que concedeu para a Revista Nova Escola, em abril de 2010 [online] sobre competência leitora, ela afirma que “[ler com competência] significa não ficar apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento.”

A autora afirma que ler não é uma tarefa apenas para aprender (conteúdo), mas também para pensar. E cita a importância do professor autorregulador, que planeja “estratégias específicas para ensinar alunos a lidarem com as tarefas de leitura de cada disciplina”, e complementa:

Basicamente a escola ensina a ler e não propõe tarefas para que os alunos pratiquem essa competência. Ainda não se acredita completamente na ideia de que isso deve ser feito não apenas no início da escolarização, mas num processo contínuo, para que eles deem conta dos textos imprescindíveis para realizar as novas exigências que vão surgindo ao longo do tempo. Considera-se que a leitura é uma habilidade que, uma vez adquirida pelos alunos, pode ser aplicada sem problemas a múltiplos textos. Muitas pesquisas, porém, mostram que isso não é verdade”. (SOLE, 2010, online⁶)

Pelo apontamento da autora supracitada, nota-se que para o aprendizado da leitura há muitos fatores intervenientes, tais como o aprendizado de algumas estratégias de aprendizagem, que podem ser explicadas pela Teoria Social Cognitiva. Na TSC, a base é uma tríade. Somos reciprocamente influenciados por nossas crenças e pelo meio ambiente, assim como influenciamos o meio ambiente com o nosso comportamento e as nossas crenças. Ainda pela TSC, a criança depende de iniciativa pessoal, persistência e habilidades adaptativas para aprender. E o aprender pode ser também por descobertas, leituras, estudos, instrução formal ou atualmente através da tecnologia, mas também é associal por meio dos modelos, do retorno que recebe, do vicariato, segundo explica ZIMMERMANN (2001, p. 2).

Os alunos desenvolvem estratégias de aprendizagem com o objetivo de facilitar e melhorar sua aquisição de conhecimentos, em um movimento metacognitivo. Esse comportamento é autorregulador; exige planejamento, acompanhamento e avaliação, adaptação, identificação de dificuldades, escolha da forma de ajuda mais adequada – e a leitura é um excelente exercício autorregulador da aprendizagem.

Surgiu dessa reflexão sobre a TSC o nosso interesse por estudar estratégias de leitura nacionais e internacionais que pudessem auxiliar os alunos a melhorarem sua competência leitora. Quem lê com dificuldade não se interessa por literatura. Ao mesmo tempo, a literatura infantil oferece material de leitura agradável e multidisciplinar, que, entre tantos outros benefícios, a criança – enquanto aluno e pessoa – pode exercitar as etapas autorreguladoras que, uma vez por ela apropriadas, poderão ser aplicadas em todas as leituras, de todos os tipos de texto, literários ou não. Em nossa pesquisa de mestrado, estudamos estratégias de leitura, e uma delas

⁶ Extraído de: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/isabel-soleleitura-exige-motivacao-objetivos-claros-estrategias-525401.shtml>. Acesso em: 20/07/2015.

é o *close Reading*, que pode auxiliar os alunos rumo a uma leitura autônoma, que vamos discutir neste artigo.

Close Reading

Nos Estados Unidos, *The Common Core State Standards*, que são os padrões adotados por mais de 45 estados americanos, com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem, em um ambicioso programa que pretende elevar os níveis padronizando o núcleo dos objetivos, mas permitindo que cada estado faça seus ajustes, de acordo com as necessidades locais, selecionou o *Close Reading* como o melhor método para aprimorar a compreensão leitora de todos os tipos de leitura dos alunos – desde as crianças pequenas até aqueles no fim do ensino médio –, com vistas a melhorar a capacidade e a formação universitária destes.

A mudança drástica que foi proposta nesse país se deve ao objetivo de redefinir as práticas pedagógicas, apropriando-se de estratégias que provoquem o pensamento crítico e metas de alto nível, o que levou à necessidade de desenvolvimento profissional por parte dos educadores, elaboração de material didático de acordo com os altos padrões estabelecidos, desenvolvimento de novos currículos.

Uma das mais significativas mudanças foi a meta de que todos os alunos sejam capazes de ler textos cada vez mais complexos proficiente e independentemente.

Como traduzir o termo *Close Reading*? Temos em português um termo usado: “leitura atenta”. Mas ler com atenção talvez não transmita a ideia em sua totalidade. *Close* pode ser traduzido como “com atenção, minuciosa, estreita, próxima, investigar, por menores, rigorosa, com cautela, detalhada, análise, meticulosa”.

Nós usaremos a tradução de leitura meticulosa, que implica a utilização de determinados objetivos a serem perseguidos: a) Ler meticulosamente para determinar o que o texto diz explicitamente e fazer inferências lógicas dele; b) Identificar evidências para amparar as conclusões oriundas do texto; c) Ler e compreender de forma independente e proficiente.

Percebemos que não se trata de uma leitura superficial, não se trata de apressadamente tirar conclusões ou formar opiniões. Por esse procedimento metodológico, o leitor precisa ler o texto mais de uma vez, e a cada releitura

aprofundar-se mais no sentido que o autor quis passar, sem, contudo, proibir-se de tirar suas próprias conclusões.

Como pesquisadores, estamos sempre a ler meticulosamente. Relemos, identificamos passagens complexas, procuramos o significado em dicionários, etc. Muitos alunos, contudo, chegam à universidade e se deparam com grande dificuldade ao estudar textos mais complexos e sem conhecer estratégias de aprendizagem e metacognitivas que os amparem nessa transição. O que se busca, ao adotar a leitura meticulosa desde o Ensino Básico, é gradativamente promover a construção dessa aprendizagem, o desenvolvimento dessa capacidade.

Uma história de pouco texto pode ser lida em poucos minutos. A mesma história pode ser lida meticulosamente, com releituras, descoberta de vocabulário, interpretações discutidas em grupo, espaço para inferências, antecipações. E desde a mais tenra idade, o livro infantil pode ser introduzido antes com a apresentação dos autores do texto e da imagem, explorando o gênero, o objetivo da atividade, em um exercício que será útil aos alunos por toda a vida – dentro e fora da escola.

A leitura meticulosa envolve uma investigação de um texto ou parte de um texto, com várias releituras. Questões sobre o texto são formuladas para os alunos. Essas questões não devem ser respondidas com informações. Não se trata de saber nomes de personagens, nem datas de acontecimentos. As questões devem ser desafiadoras, que promovam discussões, reflexões. Uma análise profunda do texto, identificando diferentes aspectos: vocabulário e sua construção contextualizada histórica e socialmente; atenção especial para a forma, tom, imagens, retórica. Uma busca pela compreensão da escolha do autor por determinadas palavras. Um mergulho no significado de passagens do texto.

Em uma leitura meticulosa, delicadamente desnudamos o texto ao retirar camada por camada de sua significância. Além de provocarmos uma autópsia no texto, esse processo de descoberta e ampliação de significados é importante ferramenta para o desenvolvimento da argumentação lógica e do pensamento crítico, além de exercício da fundamentação das opiniões.

Alunos com dificuldades em leitura e compreensão de texto são uma realidade comprovada pelos resultados das provas Brasil e ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização. Esse método oferece uma aprendizagem gradual de estratégias de leitura que capacitem os alunos a uma leitura transformadora, uma leitura com

significado e que os capacitem a apropriar-se dos conteúdos lidos de forma permanente, em contraposição à leitura superficial ou memorizada, que não permanece.

Com os alunos do Ensino Fundamental lendo meticulosamente obras literárias, naturalmente eles se capacitarão a ler textos de qualquer disciplina de maneira minuciosa, ou seja, minuciosamente.

Quando o aluno percebe que é capaz de compreender o que lê, ele se sente motivado a ler textos cada vez mais complexos. Essa experiência de sucesso promove uma autoeficácia positiva e contribui significativamente para a formação do leitor literário, como afirmam Brown e Kappes, do **Aspen Institute**, em nossa tradução livre:

Professores que implementaram a Leitura Meticulosa em suas classes descobriram que ser desafiado por textos complexos não é, como eles temiam, amedrontador aos alunos; pelo contrário, está realmente motivando alunos a se empenharem mais e pensarem mais profundamente. (BROWN e KAPPES, 2012, p. 5)

O leitor independente é aquele que lê sem ajuda. O leitor autônomo é aquele que não só lê sozinho, mas é autorregulador; reconhece a importância de ler, de conhecer outras histórias, outras opiniões, e pede ajuda quando tem dificuldade em determinada passagem de um texto. Ele planeja a leitura, organiza o local, promove condições favoráveis (evitando distratores), autoavalia a sua compreensão enquanto lê, retorna ao ponto que não entendeu, acompanha e avalia o desenvolvimento de sua compreensão metacognitiva.

O rigor da leitura meticulosa é um desafio para alunos de todas as idades. Um desafio que, mais cedo ou mais tarde, todos terão de enfrentar. A leitura de um contrato, um manual, um texto científico desmotiva muitas pessoas pelo seu grau de dificuldade. Textos literários complexos e densos também desmotivam leitores de todas as idades e em todas as partes do mundo.

As autoras trazem um depoimento de uma professora, em artigo de 2012, que trabalha com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental daquele país, com idades entre 5 e 6 anos, em nossa tradução livre:

Após uma Leitura Meticulosa de **Tomás e a Bibliotecária**, alunos da minha classe de primeiro ano foram capazes de responder oralmente as questões: “Como Tomás mudou no final do livro? O que o mudou?”.

Antes de usar a Leitura Meticulosa, eu não pensaria que crianças de cinco e seis anos de idade fossem capazes desse tipo de atividade. Agora nós estamos ensinando esses jovens alunos como escrever suas respostas. Essa é uma atividade motivadora para mim e uma atividade engajadora para os alunos”. (BROWN E KAPPES, 2012, p. 6)

Reflexões e inquietações

Não apresentamos conclusões porque não as temos, e nossas hipóteses são tão somente as de que a criança tem o direito de usufruir da Literatura Infantil de qualidade e se transformar através dela como pessoa e como aluno. Contudo, queremos deixar mais uma pergunta relacionada ao tema deste artigo, quanto à importância da participação ativa da criança no processo de sua aprendizagem, da compreensão do texto lido, da elaboração de opiniões próprias e livres.

Nesse contexto, entendemos a contação de histórias para as pequenas crianças como atividade da professora, que, através da modulação de voz e oferta de clima favorável e lúdico, compartilha a história com elas, até que sejam capazes de ler de forma independente. Nesse movimento, a contação de histórias difere da contação de histórias teatral, que é uma forma de arte e de vivenciar histórias ricas e lúdicas – mas não é literária, não forma leitores, nem os incentiva a visitarem bibliotecas, comportamento altamente desejável.

Essa criança que é livre para se expressar se engaja, e não precisa ler independente para ser autorreguladora e exercer sua agência humana. Antes disso, ela pode externalizar interesse por livros e bibliotecas dentro e fora da escola, perceber que a leitura necessita de certa organização do ambiente, envolver a família e amigos, influenciando positivamente os elementos triádicos – fatores pessoais, comportamentos e variáveis ambientais – apresentados pela Teoria Social Cognitiva.

Como nos ensina a pequena J.V., de 8 anos: “Para mim, a criança é algo que não é cachorro. É um humano que todos temos que apreciar”. Vemos na Literatura Infantil – que não é somente para ser lida por crianças ou por adultos para crianças – uma porta que encurta distâncias entre crianças e adultos, colocando todos em proximidade com o imaginário, pois “a distância é algo que nunca se pode unir”, diz A.Z., de 12 anos. Refletimos que a Literatura pode unir distâncias, sim, A.Z. A Literatura pode nos unir até a nós mesmos. E só a sabedoria das crianças pode explicar o que nós, adultos, não conseguimos. Nessa tentativa de explicar o porquê

da Literatura ser tão importante na (trans)formação dos homens, vem J.D.B., de apenas 6 anos, e sintetiza: “[Vida] é escrever nos livros”.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set. /dez. 2009.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.15-41.

BROWN, S.; KAPPES, L. Implementing the Common Core State Standards: A Primer on “Close Reading of Text”. Washington: The Aspen Institute – **Education & Society** Program, 2012, p.1-6.

GIMENES, D. G.; PULLIN, E. M. M. P. Estratégias de leitura utilizadas por licenciandos de áreas distintas para lerem textos de estudo. **SEMINA: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, 2010, v. 31, n.1, p. 111-122.

LINDOSO, F. **PNBE: não pode haver retrocesso**. In: Publishnews [online], 01/07/2015. www.publishnews.com.br

NARANJO, J. **Casa das estrelas – O universo contado pelas crianças**. Rio de Janeiro: Editora Foz, 2013.

NERUDA, Pablo. **Livro das Perguntas**. São Paulo, SP: Cosac Naif, 2008. p. V LIV.

SOLÉ, I. Para Isabel Solé, a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias. In: **Revista Escola**, São Paulo: Ed. Abril, 2010, [online].

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK D. H. **Self-Regulated Learning and Academic Achievement – Theoretical Perspectives**. New York: Routledge, 2009. p. 1-2.

REFLEXÕES DE ALUNAS DO PIBID SOBRE A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Luciene Negrini (PIBID/UFMT)

Kátia Barbosa (PIBID/UFMT)

Sandro Luiz Camargo (PIBID/UFMT)

Resumo

O artigo proposto é resultado de uma investigação, desenvolvida no subprojeto do PIBID/UFMT/IE/CURSO DE PEDAGOGIA, sobre o processo de conhecimento das práticas de alfabetização matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pretende-se com este trabalho evidenciar, sob o olhar das pibidianas, a prática de professores alfabetizadores que ensinam matemática na EJA. A investigação foi desenvolvida nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Cuiabá, sendo que uma delas foi um Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA. Utilizou como procedimentos metodológicos: o referencial teórico sobre a EJA, análise documental (plano de aula do professor) e observação participante. O resultado da investigação evidenciou que o ensino da matemática deve constituir-se como parte integrante de todo o processo educativo. Precisa ser reflexível e atender, não apenas ao que foi planejado pelo professor, mas as especificidades dos alunos da EJA. A alfabetização matemática na EJA deve ser pensada e realizada pelo professor, como um processo pedagógico que envolve o ato de aprender e ensinar matemática de forma significativa.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino da Matemática. Alfabetização na EJA.

Introdução

Partindo dos saberes essenciais aplicados na alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), devemos considerar a metodologia mais adequada ao ensino da Matemática. Nesse sentido, a afirmação de que ser alfabetizado é um direito fundamental de todas as pessoas e uma necessidade do ser humano, torna-se imperativo e verdadeiro. Negar o direito a uma educação de qualidade aos Jovens e Adultos e negar-lhes um direito humano. É negar-lhes o direito pleno à cidadania. A educação cidadã comprometida com o exercício da cidadania exige pensar a vida em sociedade e refletir sobre o mundo.

Parafraseando CARVALHO (2014) compreendemos que a educação cidadã comprometida com o exercício da cidadania exige pensar a vida em sociedade e refletir sobre o mundo. Portanto, educação e cidadania exige coordenação da ação

cotidiana e a relação recíproca e reflexiva crítica nos contextos educativos/formativos entre “o ser e o deve ser”.

Ainda é importante reconhecer segundo CARVALHO (2009) que educar em cidadania significa compreender que a educação é o mais humano dos direitos, porque ela é inerente à condição de ser humano. Também compreende-se que educação é fruto de uma prática social, por isso, constitui em tarefa de responsabilidade coletiva. Assim, há necessidade, na relação ensinar-aprender-construir, de criar condições para que cada sujeito possa “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Considerando a forma pela qual a abordagem da Matemática está sendo feita atualmente, com exercícios de memorizações, regras e estratégias para solucionar problemas a mesma não contribui para uma boa formação, em especial aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, no sentido de conduzi-los a cidadania, pois os conteúdos não chegam a ser significativos para os estudantes. Essa concepção de ensino nega aos discentes o direito ao aprender. Nega-lhes, o exercício da cidadania plena!

Para serem atingidas as competências do ensino/aprendizagem da matemática na EJA o educador matemático deve gostar de matemática e saber ensinar de modo que consiga reverter esse quadro baseado em técnicas de ensino.

Corroborando com D’Ambrósio aprender Matemática não consiste em uma simples “aquisição de técnicas” ou memorização de fórmulas e definições, mas sim, na capacidade de refletir, argumentar e buscar recursos para solucionar problemas que se encontram em nossa sociedade. “A capacidade de explicar, de apreender e compreender, de enfrentar, criticamente, situações novas, constitui a aprendizagem por excelência” D’Ambrósio (2001, p.81).

Durante a observação percebemos a deficiência de aprendizagem dos educandos na abstração da Matemática de modo significativo, pois eles têm grandes dificuldades de apreender as significações das palavras, a ponto de não auferir pensamentos de forma prática para deliberar problemas. Não conseguem diferir as operações a serem aplicadas na resolução de problemas, tem uma interpretação tarda e fragmentada, não respeitam os sinais de pontuação e acentuação, o que dificulta a interpretação dos textos.

Assim, é preciso oportunizar, aos jovens e adultos, situações para que expressem seus conhecimentos, com intuito de ajudar os educandos na aprendizagem significativa da Linguagem Matemática. Construindo hipóteses para que percebam a lógica da sua escrita.

Alfabetização na EJA: algumas considerações

D'Ambrósio (2001, p.82), entende a Matemática como:

(...) uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural.

No entanto, alguns professores procuraram adaptar os conteúdos à necessidade e à realidade dos jovens e adultos para não infantilizar o ensino e nem torná-lo desinteressante. Pensamos que as atividades envolvendo o orçamento doméstico é importante e necessário, entretanto, o professor precisa ter o cuidado para não desvincular seu objetivo que deve ser sempre promover a qualidade. Trabalhar o orçamento doméstico significa aprender a organizar receita e despesa, determinar critérios de escolhas de bens de consumo e realizar pesquisas de custos e formas de pagamentos.

Deve-se também trabalhar uma sequência adequada para a construção de conceitos matemáticos e a partir desses, comparar quantidades e custos e então, reorganizar os gastos ou criar problemas matemáticos hipnotizando situações ideais, envolvendo salários, consumo por pessoa ou análises do tipo “leve três e pague dois”. Cita outro professor que surgem as oportunidades de trabalhar conceitos matemáticos e que, muitas vezes, essas oportunidades sugeriam aos jovens e adultos, situações para que eles expressem seus conhecimentos acerca dos números e construíssem hipóteses para que percebam a lógica da sequência numérica de sua escrita e representação.

Observamos que à medida, em que os jovens e adultos são questionados desenvolvem uma explicação verbal onde a mesma oportunizará ao professor compreender as estratégias e os conhecimentos que usam para resolver os problemas e, permitindo que comecem a perceber regularidades, que ampliem seus conhecimentos e desse modo possam aprimorá-los para aplicar em outras situações.

Dessa forma, mostrar que a investigação reflexiva é necessária para descobrir aquilo que o alfabetizando sabe.

As reflexões de Soares (1998, p. 75) sobre o letramento nos faz compreender a importância do saber ler e escrever no processo de alfabetização matemática na EJA. Na visão da autora o letramento “(...) é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever”. Dessa forma, compreendemos as variáveis que intervêm no ensino de Matemática na modalidade para jovens e adultos quais sejam: um público especial, um curso com limitação de tempo, a falta de materiais específicos para esse público e um professor geralmente sem formação específica para essa atuação. Está posto os desafios para o professor que pretende ser alfabetizador na EJA.

Trata-se aqui de uma proposta pedagógica comprometida com a construção do conhecimento matemático que pautar a preocupação com a atividade do jovem e do adulto através das questões que envolvem não somente os saberes escolares, mas a relação destes saberes com o mundo do trabalho (saberes da experiência) trazidos das vivências do aluno.

Neste contexto, no ensino da matemática e na concepção de alguns professores que atuam na EJA, o conhecimento matemático não é algo pronto e acabado e que sofre influências da sociedade, e deve ser remetido igualmente para todos sem considerar as distinções entre os sujeitos que aprendem.

A Matemática para muitos alunos é somente aquilo que se aprende na escola, ou os conhecimentos que outros, mais estudados, dominam; que se oferece o que se sabe e o aluno recebe as instruções passivamente imitando os passos do professor, predominando assim, a memorização e repetição. No processo de alfabetização matemática o professor precisa ter consciência sobre a natureza da matemática e a sua ação pedagógica deve possibilitar que o educando entenda que a matemática vai além da sala de aula, está presente em tudo que fazemos.

Dessa forma o importante na alfabetização, que seja diagnosticado o universo numérico no qual está inserido o jovem e adulto e para tal, o professor deve promover situações que exigem análises como, por exemplo, dados estatísticos e gráficos simples encontrados em jornais e revistas, numeração das ruas, leitura da conta de luz, enfim, dados ou informações nas quais aparecem números.

O ensino e a aprendizagem da matemática na EJA

Diversas variáveis intervêm na alfabetização da Matemática para a EJA: um público especial, um curso com limitação de tempo, a falta de materiais específicos para esse público e um professor geralmente sem formação específica para essa atuação.

Tendo sido o educando adulto um “excluído” da escola regular e tendo o ensino da matemática formal contribuído parcialmente nesse processo de exclusão, uma das metas da educação de jovens e adultos passaria a ser a reversão dessa situação.

Estudos têm nos revelado que essa disciplina tem contribuído para o fracasso escolar, na medida em que seu ensino, de maneira geral, está descolado das questões do cotidiano dos alunos, de acordo com as perspectivas de Santos (2005) o autor afirma:

O adulto que é um trabalhador traz consigo uma Matemática sua, isto é, uma Matemática particular que precisa a parti dela, ser sistematizada para assim ele poder entender a Matemática dos livros e também poder aplicá-la no seu trabalho, dando-lhe oportunidade do domínio básico da escrita e da matemática, instrumentos fundamentais para aquisição de conhecimentos mais avançados.

Portanto os educadores no processo de alfabetização matemática de Jovens e Adultos devem ser sujeitos capazes de discernir elementos matemáticos no âmbito de seus educandos e averiguar o significado dos elementos que fundamenta a alfabetização na matemática. Uma crença que envolve o ensino da matemática é a de que basta “saber matemática” para ensiná-la, deixando de lado a forma através da qual se constroem as noções no pensamento do aluno. Observam-se, no cotidiano da escola, que poucos são os alunos que de fato “aprendem matemática” e, pelos depoimentos de egressos do EJA, verifica-se que pouco resta dessa ‘aprendizagem’. Raramente se busca investigar os reais motivos do fracasso no ensino da matemática, principalmente no que diz respeito à própria metodologia utilizada para seu ensino.

Uma explicação encontrada para o ‘fracasso’ na matemática é que o aluno já recebe a matéria pronta, organizada, ao passo que, segundo Piaget e Greco (1974, p.67), num contexto de autonomia, o aluno

É solicitado a descobrir por si mesmo as correlações e as noções e assim recriá-las até o momento em que experimentará a satisfação ao ser guiado e informado.” A insuficiente dissociação entre as questões lógicas e as numéricas ou métricas é outra justificativa para o fracasso:

“uma lei de evolução é muito clara, todas as noções de matemática principiam por uma construção qualitativa antes de adquirirem um caráter métrico.

Observamos que através de um trabalho autônomo, espontâneo, a partir de seu saber e de sua lógica o aluno pode chegar à necessidade de construir os conceitos de forma a tornar a Matemática algo significativo para sua vida.

As observações realizadas conduziram-nos a afirmar que um dos conceitos fundamentais para a formação do pensamento lógico-matemático é o da relação: troca com o outro. No entanto, essa prática ainda é pouco motivada pelo professores de matemática que atuam na EJA. Toda a ação pedagógica é dirigida, na maioria das vezes, de forma linear: professor → aluno. Prática de ensino que impossibilita o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa. Nesse sentido a ação didático-pedagógica do professor baseia-se, essencialmente, na reprodução daquilo que foi planejado. Que está posto no livro didático. Entendemos que a inteligência/conhecimento progride na medida em que o sujeito se torna capaz de criar relacionamentos entre saberes e coordená-los em sua mente. A possibilidade do ser humano estabelecer relações lógicas é que lhe dá condições de construir o seu conhecimento.

Defendemos aqui uma proposta pedagógica comprometida com a construção do conhecimento matemático que pautar a preocupação com a alfabetização do jovem e do adulto através das questões que envolvem não somente os saberes escolares, mas a relação destes com a vida, o mundo do trabalho (saberes da experiência) trazidos das vivências do aluno.

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade”. (FRIGOTTO, 1998, p. 45). Neste contexto, a construção coletiva é uma estratégia, isto é, cooperar não é fazer pelo outro, nem torná-lo dependente, mas dar condições para que o outro possa chegar a soluções próprias para as situações-problemas através das trocas, de sugestões e novos saberes discutidos no grupo, correndo o risco que este tipo de atividade engendra: a possibilidade do erro.

Verificamos que ao expor o seu ponto de vista, o aluno tem a oportunidade de confrontar e de testar suas hipóteses num clima de liberdade e aceitação, dando-se conta de seus “erros”, contradições e incoerências para formular novas coordenações a fim de atingir o objetivo proposto: a nova aprendizagem. Este tipo de estratégia pedagógica busca um sujeito autônomo e ativo. O aluno cujos pontos de vista não são confrontados, que não se dá conta de que a aprendizagem se dá por meio de um esforço pessoal e individual, torna-se um sujeito passivo, dependente, pouco criativo, reproduzidor de verdades ditadas pelo outro e alienado no mundo do trabalho.

Kamii e Declark (1994, p. 72) ampliam o conceito de autonomia proposto por Piaget no sentido de buscar a autonomia como finalidade da educação. A essência da autonomia é que os sujeitos se tornem capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual é o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também consideramos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente.

Desta forma, Kamii e Joseph (1995) associam a construção do conhecimento e a alfabetização do sujeito cidadão ao desenvolvimento de personalidades autônomas: sujeitos ativos, capazes de produzirem o seu saber, inventivos, descobridores, capazes de dinamizarem o conhecimento e contribuírem com o fortalecimento das relações interpessoais sustentadas no conhecimento e no afeto recíproco, no serviço e respeito mútuos, nas vivências solidárias e nas cooperações efetivas.

Entendemos que de forma geral, a alfabetização da matemática na EJA está centrada nos procedimentos de cálculo, resolução de exercícios matemáticos, e não sobre os métodos que encorajam a construção espontânea e autônoma dos saberes matemáticos. Infelizmente, a forma de ensino mais utilizada consiste na tentativa de memorização de conceitos matemáticos que instrumentalizam o cálculo (memorização de fórmulas, repetição, listas de exercícios repetitivos). O que acontece é que a tendência natural para a compreensão é negligenciada em prol do condicionamento à memorização em todos os níveis de ensino. A prática de ensinar matemática na EJA priorizando a memorização e a decodificação de códigos

numéricos desencoraja os alunos à compreensão do verdadeiro sentido da atividade matemática. Nenhum adulto, aluno da EJA, utiliza matemática em seu dia a dia pensando a atividade matemática sob a ótica da memorização e decodificação. Busca-se sentido e pensamento lógico sobre a própria atividade.

O processo de ensino e de aprendizagem da Matemática, segundo os pressupostos psicogenéticos, defende a construção progressiva das estruturas operatórias pela atividade do sujeito. Desta forma, a matemática passa a gerar situações-problemas que possibilitem o desenvolvimento e o aprimoramento das estruturas da inteligência. A construção da inteligência e a reinvenção da matemática não podem ser reduzidas a atividades dentro e fora da escola.

Contudo, o papel do professor, especialmente na alfabetização da Matemática na EJA, é organizar um ambiente favorável à ação, à experimentação e ao intercâmbio entre os estudantes, criando situações que solicitem do aluno o estabelecimento de relações inerentes a estrutura interna da matemática e as outras áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, aprender matemática torna-se uma ação coletiva e individual do grupo, uma atividade necessário ao desenvolvimento humano de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Considerações

Demostramos nesse trabalho a importância da Matemática para qualquer processo educativo, no entanto, nosso foco maior de reflexão baseou-se na Educação de Jovens e Adultos. Contudo, ao observar a prática de numeramento de educadores da EJA, nota-se que alguns professores ainda sentem-se inseguros em exercitar os saberes que lhes são ensinados na formação inicial. A prática de ensinar matemática na EJA ainda está pautada em um modelo didático-metodológico que privilegia a ação de ensinar na perspectiva do direcionamento linear conteúdo x professor x aluno/sujeito de aprendizagem. Toda a ação pedagógica, modos de ensinar e aprender matemática, são “orientados” pelo professor. Tal ação impossibilita a troca de experiências, de saberes matemáticos presentes no ato de ensinar e aprender, trazendo prejuízos a apreensão do conhecimento matemático dos alunos. Aprendem, apenas, o que e da forma que o professor ensina o conteúdo escolar, o que está posto no livro didático. Acreditamos que os professores, sabendo que os alunos da EJA possuem conhecimentos prévios sobre a matemática e seu ensino, precisam

descobrir junto com os educandos, formas de conhecer e exercitar os saberes matemáticos.

Nesse sentido, acreditamos que o ensino da matemática na EAJ, deve ser parte integrante não apenas do planejamento, mas sim, de todo o processo de letramento dos educandos. Faz-se necessário qualificar o nível de letramento matemático dos acadêmicos do curso de Pedagogia, e ainda, a reconstrução de conceitos como frações, juros, porcentagem e geometria. Essa reconstrução possibilitará uma melhor “desenvoltura” na alfabetização da Matemática na EJA.

No contexto escolar da EJA, o modelo de ensino e aprendizagem deve contribuir para a alfabetização de alunos com iniciativas próprias, estimulando-os a tentar superar por si mesmo suas dificuldades, orientando-os na busca de soluções próprias e proporcionando sua participação ativa no processo ensino-aprendizagem.

Consideramos fundamental a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos de aprendizagem, dando ênfase a relação de confiança e respeito mútua entre professor e aluno numa prática cooperativa e solidária.

Reconhecemos os saberes gerados pelo indivíduo dentro do seu grupo cultural, como ponto de partida para gerar novos conhecimentos e propor o compartilhamento de responsabilidade sobre a aprendizagem, na busca de alternativas que auxiliem o aluno a aprender.

Entendemos que a dinâmica da sala de aula deve oportunizar a participação efetiva dos alunos, aliando a matemática à experiência prévia dos estudantes trabalhadores, de modo a contribuir para o desenvolvimento da capacidade de os mesmos lidarem de forma criativa e crítica com as informações que envolvam conteúdos matemáticos.

Os estudos realizados para a elaboração do artigo e a observação da prática pedagógica do professor levaram-nos a refletir sobre o ensino na EJA e, conseqüentemente, compreender que o ensino da matemática nessa modalidade deve ser pautado em uma prática docente reflexiva e crítica que possibilite aos alunos aprender matemática de forma contextualizada e articulada à realidade do grupo de discentes.

Concluimos que nossa participação no Projeto do PIBID proporcionou uma experiência rica dando embasamento teórico e prático para os conhecimentos

didático-pedagógico que permeiam o contexto escolar, sobretudo a alfabetização matemática na EJA. Possibilitou oportunidade para pormos em prática as teorias sobre a formação de professores e processos de ensino e aprendizagem estudadas no curso. Acreditamos, assim, que o PIBID se faz importante para a formação do “futuro” docente.

Referências

CARVALHO, Ademar. L. de. Educação e cidadania: um diálogo necessário. (In) SILVA, Adelmo. C. da; CARVALHO, Ademar. L. de; CARDOSO, Cancionila, J. (Org.) **Educação, cidadania e práticas educativas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2014.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: 2001.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales et al., 24. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Ana Maria. A. **Pedagogia dos sonhos possíveis**: Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2001.

FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. - (Coleção estudos culturais em educação).

INHELDER, B; BOVET, M; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva 1977.

IBGE. Censo Demográfico. 2000.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

KAMII, Constance; DECLARK, Geórgia. **Reinventando a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Papirus, 1994.

KAMII, Constance; JOSEPH, Linda Leslie. **Aritmética**: Novas perspectivas. São Paulo: Papirus, 1995.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973a.

_____. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973b.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

SANTOS, Maria Auxiliadora dos. **A Educação Matemática na alfabetização de Jovens e Adultos**: formação de alfabetizadores Universidade Católica de Brasília, disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/20050218_matematica.pdf. Acesso em 15/07/2015

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A Política Educacional**. Disponível em: <http://www.educacaoonline/a_politica_educacional.asp?f_artigo=325>. Acesso em: 10 de outubro de 2006.

INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O PIBID NO CURSO DE GEOGRAFIA/UFMT/CUR

Melissa Jäsche
Graduada em Geografia pela UFMT/CUR

Resumo

A pesquisa relata as contribuições na formação inicial de professores que ocorre através do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, Subprojeto de Geografia GEO/UFMT/CUR. Um desafio proposto com objetivos de atuar na rede pública de ensino e estimular a docência. Através das experiências na escola Estadual de Ensino Médio Major Otávio Pitaluga, o aporte gerado, as práticas, as vivências também provocam reflexões acerca da formação de professores que ocorre no Curso de Geografia. Para que este se efetivasse foi utilizado consultas em documentos, editais e relatórios. Também se utilizou entrevista. Considera-se importante este estudo, pois o programa instiga mudanças nos currículos atuais apontando para a necessidade de mais práticas pedagógicas nos cursos de Licenciatura.

Palavras-chave: Formação Inicial. Professores de Geografia. PIBID.

Introdução

Durante o desenvolvimento da Geografia, no século XIX, duas filiações se destacaram: a Geografia das Universidades e a Geografia das Sociedades. As sociedades de Geografia tratavam de conhecimentos voltados aos povos e territórios de diversas partes do mundo. A Geografia produzida nas universidades tinha mais ênfase às teorias científicas, metodologias e desenvolvimentos que vinham atualizar as bases do conhecimento científico.

A passagem do capitalismo à sua fase superior, no fim do século XIX, permitiu um impulso ao Imperialismo. Com essa nova fase, profundas transformações geográficas no saber e na realidade aconteceram. O emprego das ciências e das tecnologias foi evidenciado na Revolução Industrial e suas fases, atendendo emergências do capitalismo em sua ascensão e expansão, conforme as ideias extraídas e supracitadas da obra “O Que é Geografia?” de Moreira (2009).

Mas como podemos refletir acerca da educação geográfica, sua relação com a escola, bem como com todos estes acontecimentos e como repercutiram na formação curricular do ensino geográfico? A Geografia escolar, não é desvinculada da relação

espaço-tempo, pois percebemos nas formações de currículos e até nas construções físicas escolares heranças históricas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com subsídio da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) lançou o Edital N^o 001/2011 e a Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Rondonópolis (CUR/UFMT) apresentou seu subprojeto para a implantação do Programa no curso de licenciatura de Geografia com o objetivo de aperfeiçoar e valorizar a formação dos estudantes do Curso.

Após três anos da efetivação do subprojeto, percebe-se que o mesmo, apesar de relativamente novo, vem causando algumas reflexões através das experiências com o grupo de Pibidianos (alunos vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)

O PIBID firma-se no contato com as práticas docentes proporcionadas pelo programa reforçando Dantas (2013, p. 21) que sugere em sua Dissertação que “as práticas pedagógicas, por parte dos licenciandos, são fundamentais para construção da identidade docente e dos saberes específicos da docência”. Para Mello (2012), a implantação do PIBID na UFMT e em seus *campi* tem provocado mudanças no modo de realizar e ver o ensino.

O problema deste estudo pauta-se na seguinte questão: como e em quais aspectos o subprojeto PIBID de Geografia contribui na formação inicial dos estudantes bolsistas do CUR/UFMT?

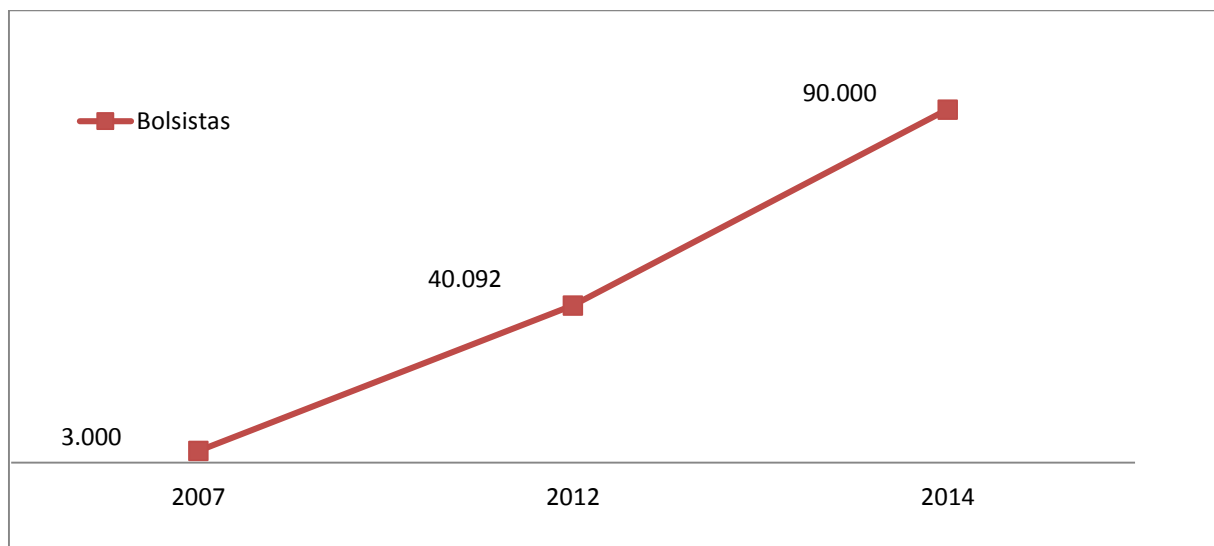
Este artigo tem como objetivo relatar a contribuição do PIBID na formação inicial de professores que ocorre no Curso de Geografia CUR/UFMT através dos participantes do Subprojeto de Geografia, bem como discutir algumas reflexões provocadas pelo programa na visão de discentes e docentes. Destacam-se algumas atividades que ocorreram no Subprojeto PIBID de Geografia do CUR/UFMT até o ano de 2014 que evidenciam os impactos gerados na Escola Estadual Major Otávio Pitaluga apontando também as contribuições que o subprojeto PIBID de Geografia vem promovendo na formação inicial dos discentes no Curso.

O desafio foi conduzido pela dialética e o método propõe compreensão e apreensões através da sua prática nos confrontos da tese, da antítese e da síntese levando em consideração aspectos das tensões vinculadas às relações sociais. Sposito (2004, p. 44 e 45).

Desenvolvimento

Percebemos que a contribuição para formação do licenciando de geografia tornou-se palco de muitos debates, formando grupos como da REDLAGEO que desenvolve na América Latina pesquisas sobre o ensino de Geografia, sobre especificamente a Educação Geográfica, no entanto deseja-se falar do PIBID.

O programa tem proporcionado aos discentes (bolsistas) dos cursos de licenciatura nas diversas áreas a prática docente no Ensino Médio, Fundamental e nas escolas de Ensino Infantil. Tem se destacado não apenas pela crescente no número de bolsistas conforme o **(Gráfico 1)**, mas também através das práticas, a valorização de professores ainda na formação inicial.



A crescente de Bolsas Pibid – CAPES – período 2007 a 2014

Fonte: (GATTI *et al* 2014)

Org. JÄSCHE, M. 2014

Mello (2012) *apud* Dantas (2013, p. 20) comenta da possibilidade do reconhecimento do Pibid como Política Pública, que na atualidade já é uma realidade, “Ao analisar esse crescimento acelerado, diante de outros programas da Capes é possível afirmar que o Pibid caminha a passos largos para a consolidação como política pública de formação de professores no Brasil.”

A atuação do Pibid Geografia na Escola Estadual Major Otávio Pitaluga (EEMOP) inicialmente foi desenvolvida buscando estabelecer um diagnóstico detalhado do contexto educacional na escola, visando conhecer tanto a parte física, quanto administrativa e pedagógica. Paralelamente, foram desenvolvidas atividades

junto aos alunos da Escola, com horário de atividades concentradas no matutino e no contra turno, que possibilitaram uma perspectiva de motivação para a aprendizagem em Geografia, no envolvimento dos bolsistas com o corpo docente, pedagógico e especialmente com os alunos.

A Escola Estadual Major Otávio Pitaluga, é uma escola central e recebe alunos de todos os bairros da cidade. Atende cerca de 1100 alunos que são distribuídos nos três períodos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno. A situação econômica dos alunos frequentadores também é diversificada. A escola trabalha apenas com Ensino Médio e seus cursos até o ano de 2012 eram: Técnico em Vendas, Técnico em Logística, que faziam parte do Ensino Médio Integrado e o Ensino Médio Regular. Atualmente a escola atua com o ensino médio Inovador e Regular.

O subprojeto de Geografia envolve discentes e docentes do Curso de Licenciatura Plena em Geografia, também professores da escola EEMOP. A proposta do subprojeto de Geografia, sob a temática “Docência em Geografia: as Práticas de Formação na Alfabetização Geográfica” acrescentou, segundo texto extraído do documento “Detalhamento do Subprojeto da Licenciatura em Geografia da UFMT Campus Universitário de Rondonópolis”, (PROEG 2011, p. 4), as seguintes preocupações referentes às práticas propostas na escola, bem como os eixos das atividades e a participação dos Pibidianos ligados ao subprojeto,

Ademais, o subprojeto preocupar-se-á com as questões relacionadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os resultados obtidos, neste e outros exames, pela escola estadual aonde o projeto será desenvolvido, no permanente desafio de ajudar a desenvolver nos alunos, cidadãos com capacidade de trabalho autônomo e colaborativo. O futuro professor (licenciando em Geografia) deverá aprender a problematizar, a ser orientador do processo de construção do conhecimento e com isso promover boas transformações na educação. Nesse sentido, a participação do subprojeto de Geografia justifica-se pela oportunidade de melhorar a formação inicial de professores no curso de licenciatura, como também, a inserção dos licenciandos no cotidiano de escola de rede pública de educação, o que promoverá a aproximação entre estudante da educação superior e estudante e professor da educação básica.

O subprojeto de Geografia passou a integrar o grupo do PIBID na UFMT/CUR a partir do edital 001/2011. Segundo a professora e Dr^a Leida Maria Souza Lima o interesse aumentou quando soube da oportunidade de oferecer aos alunos “um algo

a mais”, visto o fortalecimento no campo das práticas, que não ficaria apenas estendido ao estágio.

As atividades do subprojeto também foram conduzidas com objetivos de inserir a prática interdisciplinar, como mostra o trecho a seguir (PROEG 2011, p. 5),

Com o objetivo geral de ampliar os conhecimentos geográficos e escolares de todos os envolvidos com o PIBID, as ações serão conjuntas entre os subprojetos de Biologia, Matemática e História, bem como com o Curso de Letras (que aplica o subprojeto em outra escola) para que possam propiciar aos alunos conhecimentos e saberes pedagógicos das áreas diversas numa ação interdisciplinar/transdisciplinar.

Nota-se que prática interdisciplinar é uma proposta que firma o processo nos moldes de integrar conteúdos comuns nas diversas áreas do saber. Esta prática é um desafio proposto pelo PIBID, pelo MEC e muitas Coordenações Pedagógicas que tem estimulado o professor a conduzir em suas práticas o desenvolvimento do aluno através de saberes interligados.

Destaca-se trechos da entrevista que ocorreu na data de 11/08/2014 com o Diretor Jovenil Messias da Silva, da escola EEMOP,

O PIBID chamou logo de início muita atenção dos professores porque trouxe benefícios e a organização da sala foi resultado de uma situação que forçou uma ação positiva dentro da escola. Era um ambiente totalmente desativado e que nós conseguimos fazer uma adequação física para atender melhor os Pibidianos, até porque quando eles chegaram a escola não tinha um espaço adequado e específico que eles pudessem conversar, trocar experiência, informações [...] Os impactos na vida dos estudantes da escola é a tal ponto que tem alunos nossos que prestaram vestibular para ingressarem nas Universidades públicas. Trabalhos como a grafiteagem, os mini cursos, as oficinas, as aulas de campo que os alunos conseguem aprender sobre as características do solo, da vegetação, dos relevos, características físicas, climáticas [...] e o simulado pro ENEM são diferenciais grandes [...] é um belíssimo projeto e parceria. Acredito que neste quesito o governo federal está sendo feliz. Apoiar Bolsas que incentivem a docência tanto financeiramente como de outras formas que vemos, é um estímulo ao jovem para também pensar na carreira docente... Tínhamos o professor de Didática que passava as teorias dos grandes pensadores da área da Educação e de outras áreas também e depois de estudarmos teorias, nós tínhamos o Estágio que eram 80 horas onde você chegava numa sala de aula e daí tínhamos a obrigação, digamos assim, de detectar o que aprendemos na teoria e aplicar na sala de aula, na prática. Mas sem acompanhamentos específicos, como tem o PIBID.

Nesta fala evidenciam-se os impactos que o PIBID e o subprojeto PIBID de Geografia geraram na escola, como a melhoria no ensino-aprendizagem aos estudantes secundaristas, o retorno de professores à universidade em programas de pós graduação, o espaço físico-escolar que se articulou para o PIBID a fim de atender melhor os bolsistas nas questões que envolvem planejamentos e articulações pedagógicas fornecendo uma sala com cinco computadores. Também os resultados no ENEM que segundo o diretor tem sido algo muito positivo.

Anualmente é preparado um relatório com todas as atividades que o subprojeto de Geografia realiza. Este relatório é confeccionado pelos bolsistas e tem como finalidade informar, também à Coordenação Institucional do programa, as metodologias e os acontecimentos destaques nos diversos *campi* e subprojetos que vem ocorrendo.

Através das análises destes relatórios são destacados os melhores projetos, atividades e publicados na revista das Licenciaturas da UFMT. Nestes relatos é possível também encontrarmos ideias, metodologias, técnicas de ensino que provocam curiosidades e discussões. Sobretudo, o que tem mais se destacado, como podemos evidenciar é o número e a qualidade das atividades que estão sendo desenvolvidas pelo projeto PIBID nos *campi* da UFMT.

A participação dos bolsistas em eventos nacionais, regionais e locais vem ocorrendo desde a implantação do subprojeto e destaca-se, como um dos primeiros, a participação no período de 16 a 20 de abril de 2012, da ex-bolsista Juliana Loiola na Semana de Geografia do Campus de Cuiabá, apresentando o relato de experiência: “A bolsa do PIBID e sua colaboração para a formação de professores: Dificuldades *versus* Aprendizado”.

Uma das oficinas que destacamos e que ocorreu em 2012 com o tema: “Estudo do Conceito de Bacia Hidrográfica com Alunos do 3º ano do Ensino Médio” teve como objeto de estudo, a Bacia Hidrográfica do Córrego Vale do Gavião e foi realizada pelos Pibidianos de Geografia e Biologia/CUR, com alunos do 3º ano.

As atividades com as outras disciplinas dão-se a cada ano, desde a implantação do PIBID na escola. Uma das atividades mais elaboradas, com destaque onde há envolvimento interdisciplinar, é a aula de campo. (**Fotos 1 e 2**).



Fotos 1 e 2 – Aula de Campo
Jäsche, M. (13/04/2013)

Nos anos de 2011 a 2013, o projeto Horta Vertical Escolar Sustentável, da professora supervisora de Geografia Solange Flôres, ganhou prêmios pela Seduc e recebeu grande destaque na comunidade escolar e mídia local.

O projeto Horta Vertical Escolar teve como foco principal integrar as diversas fontes e recursos de aprendizagem, integrando ao dia a dia da escola, gerando fonte de observação e pesquisa, exigindo uma reflexão diária por parte dos educadores e educandos que foram envolvidos. Também proporcionou possibilidades para o desenvolvimento de ações pedagógicas, por permitir práticas em equipe, explorando a multiplicidade das formas de aprender.

Este projeto, em específico, foi desenvolvido com os bolsistas de Geografia junto aos bolsistas de Biologia, com os alunos da escola que puderam relacionar aspectos biológicos e geográficos das plantas, fungos, solo e clima na prática e com práticas laboratoriais (**Foto 4**).



Foto 4 – Horta Vertical Escolar Sustentável
Jäsche, M. (19/06/2013)

Outro projeto de muito destaque, que ocorre através do subprojeto de Geografia, é o Curso de Geografia de Mato Grosso. Este iniciou no ano de 2011 e segue até o momento. De 2011 a 2013 era apenas um mini curso com duração de 02(dois) meses, com o objetivo de reforçar conhecimentos da área para o Enem e o vestibular da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat).

A partir de 2014 o mini curso passou a ser todo o ano, pois se entendeu que o aprofundamento auxilia não apenas na preparação das provas, mas também para concursos e no estreitamento dos jovens com a cidadania.

Para desenvolver este projeto que agora é anual, contamos com aulas cedidas, quinzenais, pela professora de Geografia. As aulas são ministradas em duas turmas do terceiro ano do período matutino (**Fotos 7 e 8**). Este projeto é elaborado pelos Pibidianos, que adotam livros e que, a partir do material escolhido, elaboram todo o conteúdo, sob orientação dos Supervisores e da Coordenadora de área.



Fotos 7 e 8 – Curso Geografia do Mato Grosso
Alves, K. (26/06/2014)

Ocorre desde Maio de 2014 o projeto Roda de Conversa com alunos de 1º Ano e 2º Ano no período vespertino. O projeto destacou a necessidade de trazer o espaço de vivência dos alunos para o Ensino de Geografia, contemplando assuntos pouco aprofundados nos livros didáticos e que valorizam o lugar, a identidade cultural-histórica e política.

Entrelaçando os estudos com teorias, que foram inseridas através de debates nas atividades do projeto, obtivemos em: apresentação de relatórios de forma oral, com a aplicação de questionários e jogos que testaram o conhecimento dos alunos,

um índice de 87,3% de aproveitamento de um total de 90 alunos que participaram da atividade no ano de 2014 (**Foto 9**).



Foto 9 – Alunos escolhendo o tema para a aula. Projeto Roda de Conversa
Jasche, M. (19/08/2014)

A partir do entendimento que estudantes necessitam do amparo para o desenvolvimento dentro deste contexto, onde há necessidade de mais recursos, há em contra ponto o desenvolvendo metodologias de ensino com o fim de atender expectativas e motivar na preparação para as provas do ENEM, contribuindo de forma lúdica e prazerosa para o aprendizado dos estudantes que muito esperam e confiam no professor.

Além destas, o projeto institucional na UFMT realiza o evento Seminário Integrador junto com o programa Tutoria, uma vez ao ano. Em 2014, o evento já se encontrava em sua VI edição, definido pela atual gestão PIBID/UFMT, cada *campi* foi responsável por sua realização. O VI Seminário Integrador PIBID e III Seminário Tutoria UFMT/Campus Rondonópolis, aconteceu nos dias 13 e 14/10 de 2014 e nesta ocasião foi muito pontual nas falas dos discentes Pibidianos a necessidade das licenciaturas receberem maior valorização e também de que práticas, currículos sejam revistos, pois ainda se espera mais práticas de docência nos cursos de Licenciatura.

Considerações finais

Desde a implantação deste programa, o número de participantes em eventos dos estudantes Pibidianos e de licenciaturas vem crescendo, e nestes consegue-se visualizar através dos relatos de experiências, das apresentações de trabalhos

registrados nas literaturas e anais, o desenvolvimento nas metodologias de ensino, de materiais pedagógicos que facilitam o mecanismo de transpor os conhecimentos adquiridos na universidade para a linguagem escolar e a expressiva aproximação entre a Universidade e a Escola.

Desta forma, através das evidências nos relatórios, depoimentos, entrevista, questionários os Pibidianos são mais que estagiários, pois há autonomia nos planejamentos, nas abordagens, nas pesquisas metodológicas de ensino e no transpor de conhecimentos teóricos para a linguagem escolar em cada fase dos educandos.

Os Pibidianos também aguardam e reconhecem a própria formação profissional que é alcançada através do programa com sua proposta e este por sua vez, provoca em seu movimento, soluções para a transposição de conhecimentos teóricos para a linguagem escolar geográfica, para a qualidade de ensino, no amadurecimento, na sua identidade docente e na criação de linhas pedagógica específicas à ciência da Geografia e porque não reconhecer para a Educação Geográfica a qual atualmente se faz contribuidora na formação crítica humana.

Aparentemente, é necessário também, que os discentes do Curso desejem a valorização na escolha de serem professores. Recebam e exijam o amparo ao desenvolverem pesquisas na graduação e na pós-graduação voltadas ao ensino, tenham acesso à materiais complementares didáticos. Percebam a necessidade da formação inicial específica de professores de Geografia, pois se na Geografia escolar ainda quebra-se as heranças do ensino geográfico na perspectiva conteudista, dos modelos amputados no regime militar, dos currículos suprimidos, necessita-se também a superação na formação no Ensino Superior. É necessário romper as amarras do Bacharelado e assumir a Licenciatura.

Evidencia-se que PIBID de Geografia promove uma formação diferenciada para quem participa do programa em detrimento dos que não participam. Essa formação deveria atingir todos os estudantes da licenciatura.

O PIBID integra teoria com transposição teórica e o desenvolvimento de diversas áreas da formação de professores que ocorre entre o movimento do programa e a contraposição que ocorre na integração entre Curso de geografia e o PIBID - subprojeto de Geografia, instigando o desejo de mudança e mudança para

melhor, mudanças que foram sugeridas e que inclusive estão sendo debatidas nos encontros das Licenciaturas.

Qual é a melhor maneira de formadores de professores formarem professores? Qual é o melhor Currículo de um Curso que tem por objetivo formar professores? Deste estudo emergiram muitos questionamentos que necessitam respostas e que elencam a necessidade de novas pesquisas, para promover mais profundamente o entendimento e a compreensão destes enlaces que fomentam a roda viva que é a formação inicial de professores e os processos curriculares que o engendram.

Paulo Freire afirma que não sabemos de tudo e que sempre ignoramos algo, mas que também podemos sempre aprender. Aprender é abrir a compreensão que não sabemos de tudo é assumir o caráter por toda a vida, que sempre estamos prontos para desconstruir velhos conhecimentos, reconstruir e renovar-se.

O PIBID incomoda, afaga e responde, porque é prática, porque é rico de vivências que é vida, vida na escola e claro, vida na Universidade.

Referências Bibliográficas

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

CACETE, Núria Hanglei. **A Formação do Professor de Geografia: Uma Questão Institucional**. Boletim Goiano de Geografia. V.24. n. 1. Goiana: UFG, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/view/4130>>. Acesso em: 19/11/2013.

CALLAI, Helena Copetti. **A Educação Geográfica na formação Docente: convergências e tensões**. In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Org. SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão *et al.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível: <<http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php>>. Acesso em: 01/03/2014.

CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 3^o ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 2003.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 16 Agosto. 2013.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 155-182.

DANTAS, Larissa Kely. **INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UFMT: Contribuições do Pibid na Formação de Professores de Química**. Dissertação Mestrado. Cuiabá: UFMT, 2013.

FREIRE, Paulo. **Teoria e prática da libertação**. Porto: Nova Crítica, 1997, p. 47.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GATTI, B.; MARLI E. D. A. André; GIMENES, Nelson A. S; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. p. 10.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **Para uma Geografia da Educação**. In: ALBUQUERQUE, Maria Adaliza Martins de; FERREIRA Joseane Abílio de Souza (Orgs). **Formação, Pesquisa e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

LEÃO, V. de P. **A influência das diretrizes curriculares nacionais do MEC para a formação de professores de geografia da educação básica em nível superior**. 2008. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MELLO, Irene Cristina de; PERSONA, Sumaya; NUNES, Maria Madalena. **Iniciação à docência na UFMT**. Cuiabá, MT: Editora UFMT, 2012.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Renovação da Geografia e Filosofia da Educação**. In: **Para Onde vai o Ensino de Geografia?** OLIVEIRA (org.), Ariovaldo Umbelino de *et al.* 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 118-124.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. Edição:2. São Paulo: Brasiliense, 2009.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, S. M. M. **Educação Geográfica e Formação da Consciência Espacial-Cidadã**. Curitiba: Editora UFPR, 2013. p. 11-31.

NÓVOA, António. et al. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, 1992.

UFMT – CUR. ICHS. Departamento de Geografia. **PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO: Curso de Graduação em Geografia Licenciatura Plena**. Rondonópolis: UFMT, 2009.

PONTUSCKA, Nídia Nacib; CACETE, Nuria Hanglei; PAGANELLI, Tomoko Lydia.
Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2007.

PROEG. **Subprojeto PIBID da Licenciatura em Geografia da UFMT/Campus
Universitário de Rondonópolis. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à
Docência – PIBID.** Edital N° 001/2011/CAPES.

PROEG. **Subprojeto PIBID da Licenciatura em Geografia da UFMT/Campus
Universitário de Rondonópolis. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à
Docência – PIBID.** Edital N° 061/2013/CAPES.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **A Dialética na Pesquisa em Educação.** Revista
Dialogo Educacional – v.2, n.3 – 171-181 – jan./jun.2001.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nilvaci Leite de Magalhães Moreira
UFMT

Resumo

A Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira ainda é pouco divulgada nas escolas brasileiras, espaços em que são constantemente marcados por conflitos raciais. As práticas e comportamentos preconceituosos e discriminatórios no ambiente escolar é um dos fatores que vem afetando as relações e práticas educativas, influenciando no desempenho escolar dos alunos negros e contribuindo historicamente para a exclusão escolar e desigualdades raciais. Destacam-se, neste estudo, buscar uma nova forma de refletir sobre a história do povo negro no âmbito educacional, e, analisar a percepção dos alunos do curso de Licenciatura em História em relação às questões raciais na sua formação acadêmica. Para isso, recorreu-se a abordagem qualitativa, bibliográfica e de campo com aplicação de um questionário para consubstanciar as discussões suscitadas. Com os dados da pesquisa foi possível perceber que a maioria dos alunos não conhece a lei nº 10.639/03 e não sabem do que se trata, porém argumentam que há a necessidade de uma disciplina no curso de História que promova o desenvolvimento de aportes teóricos e práticos específicos sobre as questões étnico-raciais na sociedade brasileira, como forma de melhor compreenderem os motivos e razões da existência do racismo, preconceito e discriminação racial que imperam na sociedade, bem como estabelecer uma educação antirracista no espaço escolar.

Palavras-chave: Ensino da História. Relações étnico-raciais. Formação de professores.

Introdução

A herança deixada pelos povos africanos foi ao longo dos tempos, sendo reproduzida nas escolas como algo sem valor, uma cultura atrasada e associada a tudo que é negativo. Isso possibilitou a sociedade brasileira a terem uma visão errônea e estereotipa do negro, a qual vem perpetuando de geração a geração, colocando o negro em condição eminentemente desfavorável.

A invisibilidade e a depreciação pelos valores históricos e culturais do povo negro, veiculados e reproduzidos nos livros didáticos de História contribuíram ao logo dos tempos na internalização de uma imagem negativa da população negra, reforçando comportamentos preconceituosos e discriminatórios, contribuindo na

cristalização de um ideal de superioridade branca, resultando historicamente na sociedade brasileira em desigualdades raciais.

Portanto, buscar uma nova forma de recontar a história do povo negro em sala de aula faz uma grande diferença, tendo em vista que o aluno tem a possibilidade de reconstruir e redescobrir suas identidades, tendo acesso à outra versão da historiografia da escravidão, isto é, mostrando que embora os africanos estivessem na condição de escravos, eram dotados de cultura, conhecimentos, afetividade e reagia a situação de escravizados, partindo em busca da sua liberdade por meio das lutas e resistências.

Desta forma, o estudo tem como objetivo analisar a percepção dos alunos do curso de Licenciatura em História em relação às questões raciais na sua formação acadêmica. Busca ainda abordar sob a perspectiva do ensino da História nas escolas brasileiras e da sua relevância na inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro Brasileira tendo como foco o que preconiza a Lei 10.639/03, a qual alterou o art. 26 da Lei 9394/06 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Desenvolvimento

Ao longo de sua história, o Brasil instituiu um sistema educacional excludente e de negação de identidade racial, implicando no processo de escolarização de milhares de brasileiros negros. A História do povo negro na sociedade brasileira foi intencionalmente construída e reproduzida nos bancos escolares, impregnada de carga racista e preconceituosa, reduzida ao sistema de escravidão, exploração do trabalho, submissão e passividade, direcionada sob forte negação de sua identidade, desprovida de sentimento familiar e de vida social.

Certamente, essa visão vem se perdurando por mais de quatro séculos, e sua permanência deve se ao fato da educação escolarizada no Brasil incorporar uma concepção europeia, que ao longo dos tempos vem fortemente cultuando e valorizando a cultura dos colonizadores e inferiorizando a cultura dos colonizados.

De acordo com Munanga (2008) o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra, mas também deve interessar aos alunos de outras ascendências, pois para o autor:

[...] essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual alimentamos

cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (p. 12)

Munanga afirma que, o grande desafio da educação está em discutir e mostrar o racismo como um dos graves problemas de nossa sociedade, e que vem comprometendo a vida da população negra em nosso país. Desta forma, ele acrescenta que:

Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços, (MUNANGA, 2008, p. 14).

Considerando o Brasil constituído de uma sociedade multirracial e pluriétnico, nos faz pensar a importância do ensino da História na reversão de valores centrados em uma única cultura e buscar valorizar o legado de outros povos que também se fizeram presentes na formação do povo e da cultura brasileira, como é o caso do povo africano.

Ao revisitarmos a trajetória do ensino da História na educação brasileira, a partir da década de 60, a história lecionada nas escolas favorecia conteúdos que contemplavam a formação cívica no intuito de ajustar os jovens para os interesses do Estado, pautada no ideal de progresso, tendo como base teórica a historiografia tradicional positivista e eurocêntrica, e desta forma, os alunos não eram vistos como protagonistas de história.

Para Fonseca (2009) as escolas brasileiras, embora vivenciando inúmeras mudanças no século XXI no processo de redemocratização e de reorganização da sociedade brasileira, ainda vem ensinando a história nesses mesmos moldes, por meio de reprodução de materiais curriculares e didáticos. O autor aponta que é importante que os professores através de suas práticas pedagógicas diferenciadas, contribuam na formação do aluno na apropriação e a incorporação de valores de que ele é o centro das transformações sociais. É imprescindível que os professores de História compartilhem ideia da relevância de apontar caminhos que conduzam os alunos à transformação da sociedade brasileira, dando condições a eles de exercerem sua cidadania de forma global e significativa.

Kátia Abud (2004) expressa forte crítica à forma como os currículos são conduzidos no Brasil, enfatizando que estes foram historicamente sendo utilizados como instrumento ideal para a disseminação do discurso do poder e para a propagação de ideologias. Para a autora os discursos históricos dominantes são veiculados e introjetados nos conteúdos escolares que de forma eficiente e em sintonia com a mídia, disseminam valores na produção de um imaginário coletivo.

De fato, ao pensar no contexto das relações raciais no Brasil e considerar que a construção de uma memória coletiva é resultado de processos sociais, podemos dizer que em nosso país foi construída um imaginário social de representação negativa do negro e propositalmente difundida. Essa ideologia foi historicamente construída a partir da metade do século XIX, tendo como base as teorias racistas que postulavam a hierarquização das raças e afirmavam a superioridade ariana tanto na capacidade intelectual como no aspecto moral.

Essas teorias foram abraçadas pelas elites brasileiras, e os intelectuais da época como Nina Rodrigues, Silvio Romero, Euclides da Cunha e Oliveira Vianna absorveram e legitimou em seus escritos enaltecendo a construção de uma nação eminentemente branca calcada no modelo europeu.

Esse modo de pensar o negro no Brasil trouxe graves problemas a população negra em diversos aspectos, dentre eles o acesso e permanência na educação, ocasionando em desigualdades. Tais desigualdades vêm sendo insistentemente reveladas em estudos e pesquisas estatísticas, em que comprovam a diferença educacional entre negros e brancos em todos os níveis de ensino. Assim, as representações simbólicas criadas em torno do ser negro tem colocado a população negra em situação desvantajosa na sociedade, ocupando patamares inferiores na escala social, sendo que homens e mulheres negros para conquistar a sua ascensão social tem que romper diversas barreiras imposta pelas múltiplas faces do racismo.

Portanto, buscar uma nova forma de recontar a história do povo negro em sala de aula faz uma grande diferença, tendo em vista que o aluno tem a possibilidade de reconstruir e redescobrir suas identidades, tendo acesso à outra versão da historiografia da escravidão, isto é, mostrando que embora os africanos estivessem na condição de escravos, eram dotados de cultura, conhecimentos, afetividade e reagia a situação de escravizados, partindo em busca da sua liberdade por meio das lutas e resistências.

Contribuindo com essa questão, Silva (2008, p. 21) salienta que:

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que ele desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas.

Brito (2011) nos informa que a história do povo negro brasileiro vai além das suas contribuições na dança, na culinária e na música, isto é, foram nos legados diversos aspectos do seu modo de vida e organização político-social, como também sua tecnologia, religião, sua filosofia e uma vasta manifestação cultural vivenciado em cada Estado brasileiro.

Sobre o lugar do povo negro na História do Brasil, a autora enfatiza que “as elites brasileiras estabeleceram através dos livros de história, o mito de uma nação cordial, formada por um povo pacífico, amante da ordem e da paz, optando por omitir os conflitos e a violência que marcaram esses encontros (ou confrontos)”. (p. 6).

Contudo, Brito prossegue afirmando que, além de omitir esses conflitos que assinalaram o enredo da história nacional, as elites brasileiras, que continham o poder de escrever a história do Brasil, também conferiram diferentes papéis e valores a índios, negros e brancos. Portanto, a identidade nacional foi produzida a base da exclusão, invisibilidade e omissão dos povos indígenas e africanos.

E ainda, esses homens e mulheres negros foram ocultados dos livros de história com a abolição em 1888 cedendo espaço aos imigrantes europeus considerados mais apropriados para um país que buscava o progresso, já que os escravos traduziam o atraso. Desse modo, a autora ainda utilizando dessa lógica interpretativa ressalta que:

[...] a história oficial tratou esses grupos de forma desigual, omitindo exclusões, violência e as contribuições de cada um deles para a formação do povo brasileiro e do país. [...] Portanto, foi atribuído ao europeu o papel de colonizar e formar um país, além de implementar uma língua nacional e organizar a nação social e politicamente. Nesta versão da história, ser branco no Brasil carregava significados como ser superior, bonito, civilizado e ser dotado de um poder natural sobre a maioria da população, que era inferior. Em contrapartida, ser negro,

por exemplo, significava ser escravo, feio, africano e atrasado. (BRITO, 2011, p. 7).

Analisando a relevância política dos debates historiográficos sobre a escravidão no Brasil, Brito observa que é importante que o professor tenha conhecimento e repasse a seus alunos aspectos relevantes trazidas a partir de documentos históricos como da existência de vínculos familiares e de amizade, fugas organizadas, revoltas, quilombos, tentativas de negociar a liberdade e tantas outras estratégias políticas utilizadas por homens e mulheres para sobreviver numa sociedade escravista.

Contudo, ao pensar não só no processo de escravidão, mas também na história do negro e seus feitos na construção do Brasil, torna-se necessário refletir sobre como vem sendo proposto os currículos de História nos livros didáticos acerca da compreensão das relações com os tempos e saberes históricos apreendidos ao longo das décadas pelas gerações, na perspectiva de entender a interligação entre o passado e o presente.

Com o advento da Lei 10.639, a partir de janeiro de 2003, em que tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares, o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, abriu-se as portas para uma nova proposta de se ensinar a história do povo negro para as novas gerações.

Oliveira (2003) ao tratar das relações raciais no espaço da escola e dessa interação com a prática pedagógica, chama a atenção para a relevância da atuação do professor como agente de poder para contribuir num novo modo de pensar das crianças e jovens em relação as questões raciais.

Para isso, a autora salienta a importância da inserção dos estudos raciais na formação de professores, defendendo a necessidade da inclusão de estudos obrigatórios sobre questões raciais em todos os cursos de graduação, possibilitando que os profissionais saibam e tenham domínio de conhecimentos sobre as razões que culminaram na construção das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Segundo ela, “esta medida fortalecerá a formação na área de ciências sociais e

humanas e dará aos demais profissionais uma visão político-social indispensável a sua atuação em uma pretensa sociedade democrática [...]”. (OLIVEIRA, 2003, p. 117).

Contudo, é relevante ressaltar que, o ensino da História pode contribuir na mudança desse ideal imaginário que se instalou na sociedade brasileira, buscando evidenciar outro lado da história, uma história positiva do povo africano no Brasil, e a valorização do negro como protagonista de sua própria história, a sua cultura, da sua contribuição em todas as áreas sociais, na tentativa de desconstruir preconceitos e de preparar as novas gerações para o pleno convívio com as diferenças culturais.

Metodologia

Para isso, recorreu-se a abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2007) se preocupa em trabalhar com o “universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e que o universo da produção humana no mundo das relações, das representações e intencionalidade dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (p.21).

Com o objetivo de verificar a percepção dos alunos do curso de Licenciatura em História em relação às questões raciais na sua formação acadêmica, foi aplicado um questionário a 50 acadêmicos do curso de História. Optou-se pela aplicação de questionário, por considerar uma técnica de investigação, que segundo Gil (1999, p. 128) é composto por um número mais ou menos elevado de questões apresentados por escrito às pessoas, tendo por objetivo “o conhecimento de opiniões, crença, sentimentos, interesse, expectativa, situações vivenciadas, etc.”.

O questionário constou de quatro questões, sendo duas abertas e fechadas e duas fechadas. É bom ressaltar que o questionário foi voluntário e anônimo.

Foi organizado da seguinte forma: a questão 1 buscou verificar se o aluno possuía conhecimento da Lei 10.639/03 e do que se tratava; a questão 2 teve a função de saber a opinião do aluno se considera necessária a implantação de uma disciplina específica sobre as questões raciais no Brasil no Curso de Licenciatura em História, a questão 3 buscou a identificação racial do aluno de acordo com a classificação racial do IBGE; e a questão 4 a obter informação sobre em que semestre se encontrava o aluno.

Os dados foram coletados, tabulados e analisados. Para consubstanciar as discussões suscitadas recorreu-se a pesquisa bibliográfica.

Resultado e Discussão

O questionário foi aplicado aos alunos do 1º, 3º, 5º e 7º semestre do Curso de licenciatura em História de uma universidade pública no município de Cuiabá/MT, com a finalidade de avaliar a percepção dos alunos em relação às questões raciais na sua formação acadêmica.

Foram coletados dados de 50 estudantes, sendo que deste total, 10 estão matriculados no 1º semestre, 16 no 3º do semestre, 12 no 5º semestre e 12 no 7º semestre. Em relação à questão sobre a classificação racial dos alunos, conforme definido pelo IBGE (branco, preto, pardo, amarelo e indígena), 20% se identificaram como preto, 48% como pardo, 28% como branco e 2% como amarelo.

Como já foi explicado, a questão 1 teve a intenção de verificar se o aluno possuía conhecimento da Lei 10.639/03 e do que se tratava. Do número total de participantes, 82% responderam que não conhecem e nem do que se trata a lei e 18% disseram que conhecem, porém 7 sabem do que se trata, 2 não responderam.

Percebe-se que 68% dos estudantes participantes desta pesquisa são negros⁷, o que demonstra que as discussões sobre relações raciais nas universidades devem ser fomentadas em todos os cursos, principalmente nos cursos de licenciaturas. Nota-se que a maioria dos alunos (82%) não conhece a lei 10.639/03 e nem sequer sabem do que se trata. Tendo em vista que estes possivelmente estarão atuando como professores da educação básica, é de suma importância que seja oportunizado o estudo sobre a História e cultura afro-brasileira e africana na sua formação acadêmica, para que possam refletir sobre as problemáticas causadas pelo racismo e seus derivados na sociedade brasileira e a necessidade de desconstruir mitos, buscando trabalhar o respeito à diversidade racial na escola.

Para Azevedo (2011) o professor de História precisa contextualizar práticas e representações para que os alunos consigam compreender conceitos e tenham condições de analisar a sua realidade. Desta forma, pode-se dizer que as representações sociais em relação aos povos africanos foram veiculadas historicamente de forma estereotipada e desfavoráveis à prática de políticas

⁷ Neste estudo, o termo negro é empregado para definir a população brasileira composta pelos grupos raciais pretos e pardos.

igualitárias que viabilizam um trabalho educativo que sensibilizem as transformações das desigualdades.

Assim, a autora contribui afirmando que:

Ao trabalhar a pluralidade cultural presente em sala de aula o docente de História pode promover a desconstrução do mito da democracia racial e ao mesmo tempo ensinar como se constituíram as diferenças no decorrer do tempo e como foram historicamente usadas para a inclusão de uns e a exclusão de outros. (p.88)

Como podemos perceber, é importante que ainda na graduação, os futuros professores em História devem ser preparados para atuar em sala de aula na perspectiva de promover uma educação antirracista, implementando o que preconiza a lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. De acordo com as Diretrizes, nas instituições de ensino superior, a educação das relações étnico - raciais e o estudo de história e cultura afro- brasileira e africana poderá ser desenvolvidos, entre outros, como disciplinas curriculares.

Na organização curricular dos cursos superiores (licenciaturas) destinados à formação de professores para a educação básica a História e Cultura Afro-Brasileira deve ser disciplina obrigatória, em especial nas áreas de Educação Artísticas e de Literatura e História Brasileira. (MEC, 2004)

Nesse contexto, as Diretrizes aponta a importância da inclusão de disciplina sobre a História e Cultura Afro-Brasileira como forma de contribuir na redução das desigualdades raciais, evidenciando preocupação com a formação do professor que atuará na educação básica, cujo espaço é marcado pela reprodução de imagens negativas do negro, e conseqüentemente, culminando em relações raciais conflituosas, trazendo sérios problemas na trajetória escolar de crianças e jovens negros.

Corroborando com esse pensamento, Brito (2011) considera que a forma como a história do povo negro é contada na sala de aula é que faz a diferença. Nesse sentido, faz se necessário que o professor de História aborde as questões raciais propiciando um espaço rico de debates e reflexões que desmistifique os tabus e mitos que foram enraizados na sociedade ao longo dos anos.

Na questão 2 foi perguntado sobre a opinião dos alunos se há a necessidade de implantar uma disciplina específica sobre as questões raciais no Brasil no Curso de Licenciatura em História. 72% disseram que sim, 26% responderam que não e 2% não opinou.

Quadro 1- Justificativas marcantes

Dos que responderam "SIM".	Dos que responderam "NÃO"
<i>É preciso resgatar a nossa história. (Estudante do 1º semestre)</i>	<i>Acredito que algo tão profundo deve ser trabalhado desde a infância (Estudante do 1º semestre).</i>
<i>"Pela aplicabilidade da lei e por ser o curso de licenciatura" (Estudante do 3º semestre)</i>	<i>O tema é discutido em História da África, Mato Grosso e Brasil, embora sem aprofundamento. (Estudante do 3º semestre)</i>
<i>Certeza, isso ajuda a entender a formação do Brasil e em consequência a sua estrutura social. (Estudante do 3º semestre)</i>	<i>É uma questão que permeia nossas relações cotidianas, mas é de momento, está "na moda". Deve ser abordado, mas não necessariamente por uma disciplina específica. (Estudante do 5º semestre)</i>
<i>"Para ampliar o conhecimento sobre grupos sociais que influenciaram fortemente o modo de vida do brasileiro e foram quase que ignorados no ensino da história oficial." (Estudante do 5º semestre).</i>	<i>Acredito ser desnecessária uma matéria para abordar esse tema em específico. Acho necessário este debate, porém em outras aulas. (Estudante do 5º semestre)</i>
<i>"É muito falha a questão da história do negro, bem como a falta de professores especialistas nesta área". (Estudante do 7º semestre).</i>	<i>Porque o país é fruto de uma mestiçagem de várias raças (Estudante do 7º semestre)</i>

Como podemos observar os estudantes que responderam sim, demonstram a necessidade de estudar e entender melhor a trajetória do negro na sociedade brasileira, e reconhecem que a história e a contribuição do povo negro para a formação da sociedade brasileira foi negligenciado durante séculos na historiografia oficial. Certamente, esses alunos demonstram privilegiar esses conhecimentos para que posteriormente possam desenvolver um trabalho mais eficaz em sala de aula, podendo intervir de forma positiva nas situações que envolvam atitudes preconceituosas e discriminatórias, na tentativa de contribuir no combate ao racismo e as desigualdades raciais em nossa sociedade.

Em relação aos estudantes que responderam que não há a necessidade de implantar uma disciplina que trate das questões étnico-raciais, verifica-se que esta opção é devido não conhecerem a lei 10.639/03, e não acreditarem ainda que há racismo na escola e de que nós professores, temos a função social de educar para a diversidade e de contribuir na formação de cidadãos mais tolerantes e que valorizem

e respeitem as diferenças. Daí a necessidade da formação dos professores de História desde a graduação, para que possam desenvolver um bom trabalho tanto no ensino fundamental como médio nas escolas brasileiras, e em especial, em Mato Grosso.

Considerações finais

Entender o imaginário social brasileiro sobre as atitudes e comportamentos acerca do universo do racismo e seus derivados está ligado a construção social de inferioridade do negro em nosso país, desde o processo de escravidão. A invisibilidade do negro como sujeito histórico foi constante na historiografia brasileira.

A presença do negro nos livros didáticos de História sempre foi marcada como escravo, sem referência de cultura, conhecimentos, lutas e resistências. Nesse cenário, os professores também se fizeram presentes contribuindo com práticas pedagógicas na reprodução de uma ideologia racista e preconceituosa em relação a população negra. Dessa forma, a Lei 10.639/03 se apresenta como um valioso instrumento de enfrentamento ao grave problema das desigualdades raciais na educação brasileira e no combate ao racismo, porém, precisa que os professores estejam engajados nesta luta de valorização da História e da cultura negra.

Neste sentido, este estudo buscou evidenciar a percepção dos estudantes do curso de licenciatura em História sobre a importância das questões étnico-raciais na sua formação acadêmica. Com os dados da pesquisa foi possível perceber que a maioria dos alunos não conhece a lei nº 10.639/03 e não sabem do que se trata, porém a maioria argumenta que há a necessidade de uma disciplina no curso de História que promova o desenvolvimento de aportes teóricos e práticos específicos sobre as questões étnico-raciais na sociedade brasileira, como forma de melhor compreenderem os motivos e razões da existência do racismo, preconceito e discriminação racial que imperam na sociedade e refletem no espaço escolar.

Referenciais Bibliográficos

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2004. P. 28-41.

AZEVEDO, Cristiane Barbosa. **Educação para as relações étnico-raciais e ensino de História na Educação Básica**. SABERES: Revista Interdisciplinar de Filosofia e

Educação, Natal-RN, V.2, n. esp., jun., 2011. Disponível em:
<http://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/1097>. Acesso em 11/06/2014. P.
174-194.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRITO, Luciana da Cruz. **Tópicos sobre a História do negro na sociedade brasileira**. Módulo 4. (Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira). Cuiabá: EdUFMT, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação, in: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

OLIVEIRA, Iolanda de. A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação. In: Iolanda de Oliveira (org.). **Relações raciais e educação novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

REFLEXÕES DE PIBIDIANOS SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EJA

Ana Rosa Pereira Neta

Rayssa Soares De Carvalho

Sandro Luiz Camargo

Resumo

O artigo proposto constitui-se como sendo parte de uma pesquisa realizada no PIBID/UFMT/IE/ CURSO DE PEDAGOGIA e tem como objetivo relatar pontos importantes para uma educação de qualidade, no qual o letramento é parte fundamental deste processo garantindo a formação dos alunos na sociedade, exercendo a autonomia em relação à leitura e escrita, apropriando-se da língua escrita e de suas finalidades. Para o desenvolvimento deste artigo, foram realizadas atividades de leitura e escrita. Com a realização dessas atividades, buscou-se intermediar o conhecimento individual de cada educando voltado às experiências e realidades do cotidiano. As atividades realizadas no PIBID conduziram-nos a compreender que o letramento é de fundamental importância para a educação de jovens e adultos, pois proporciona aos mesmos capacidades para ler e compreender o mundo.

Palavras-chave: Letramento. Desenvolvimento da escrita e leitura. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Este artigo propõe uma reflexão sobre a alfabetização e aprendizagem dos alunos que estudam na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que abrange a formação tanto de jovens como de adultos, que não tiveram o privilégio de concluir os estudos básicos na idade apropriada. Pensar na EJA é compreendê-los como direito de todos, e que tem por objetivo principal integrar esses alunos na sociedade, garantindo o direito a educação e escolarização, e conseqüentemente formar cidadãos plenos.

Aprender a ler e escrever para eles se tornaram um grande desafio. As dificuldades no processo de ensino aprendizagem vem de encontro com o fenômeno letramento que por meio desta ferramenta possibilitara não somente um ensino conteudista, mas uma prática inovadora, critica que além de trabalhar alfabetização garante aos mesmos uma educação alicerçada nas suas experiências e voltada para o social.

Portanto, este artigo relata a ampla necessidade da participação, da elaboração e da orientação dos educadores nas atividades que possibilitam o desenvolvimento da escrita e da leitura na educação de jovens e adultos.

Letramento

Ao falarmos em letramento é preciso entender que seu surgimento aconteceu devido a percepção que necessitava de um novo sentido para a leitura e escrita além de uma alfabetização funcional (denominação dada as pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabe fazer o uso da leitura), algumas perguntas surgem quando se procura entender o porquê de um novo termo no campo educativo? Percebemos que o surgimento de uma nova palavra sempre está ligado a falta de uma palavra para explicar o sentido de algum fenômeno. Assim surge o letramento. Surge uma grande discussão acerca do analfabetismo na década de 80 no Brasil. Ao proporem uma nova perspectiva sobre o processo que o educando percorre para aprender a ler e a escrever, Ferreiro e Teberosky (1979) contribuíram muito para a reflexão sobre a problemática da alfabetização. Com toda esta reflexão que ocorre nesta época do analfabetismo, surge a necessidade de buscar uma nova palavra que possa se referir a condição ou estado sendo aquele contrário ao analfabetismo, para que possa representar aquele que domina o uso da escrita e da leitura, com isso se nomeia alfabetizado.

Conforme Soares (2009, p. 33), esse termo letramento parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman e “Alfabetização e Letramento”, de Leda V. Tfouni.

No decorrer do livro “Letramento e Alfabetização”, Tfouni explicita que “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta (2010, p. 32)”. Refletindo sobre o surgimento do termo letramento, a autora Kleiman (2008) argumenta que o conceito de letramento “[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o, impacto social da escrita” dos estudos sobre

a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (2008, p. 15, grifo da autora)”.

Levando em consideração as análises de Magda Becker Soares (2004) sobre letramento e alfabetização. Essa diz que “Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício da prática sociais de leitura e de escrita.

Letramento na EJA

A importância do Letramento no âmbito escolar não se pode reduzir apenas ao ato de ler e escrever, pois é preciso entender o significado de cada palavra, e saber em que momento usar em diferentes contextos até mesmo em culturas, esse conteúdo é fundamental no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), pois em uma sociedade cada vez mais dinâmica, o ler e o escrever é indispensável para a formação e qualificação dos alunos. O processo de alfabetização não basta apenas escrever palavras sem saber o significado ou mesmo ler sem entender o que está escrito, é necessária que o aluno faça uma analogia com o conhecimento pré-estabelecido com o que está escrito dando assim sentido na vida do aluno. Afinal Quem são os alunos do Ensino de Jovens e Adultos? São homens e mulheres que não tiveram oportunidade de começar ou concluir o ensino fundamental isso é fato, esses alunos são jovens e adultos que procuram além da qualificação, o conhecimento formal para suas necessidades praticas do cotidiano (bíblia, lista de supermercado, leitura de placa, letreiro dos ônibus e outros.). No que se diz respeito aos alunos do EJA devemos tirar a ideia da cabeça que são culpados pela situação que se encontram, pois eles já têm uma perspectiva negativa, isso irá influenciar diretamente no processo de Alfabetização.

Com isso em geral é necessário levar em conta que alunos que estão inseridos na EJA, são aqueles que em sua maioria tiveram passagens curtas ou fragmentas na escola, isso nos leva a tomar certo cuidado diante deste fato, porém não se esquecendo de que não há um ponto inicial do letramento na EJA, levando em consideração que o aluno já está inserido, ainda que analfabeto, convive desde muito tempo com a escrita. Em sua maioria convivem com textos no seu cotidiano. Sendo assim, os primeiros passos do letramento encontram-se fora da escola, sendo o

professor posteriormente quem orientará o letramento de forma metódica, sistemática e planejada.

A formação escolar é uma exigência no mercado de trabalho do século XXI, a entrada e a permanência torna-se cada vez mais competitiva onde o setor privado e público exige qualificação dos funcionários, tendo em vista que os alunos que estão inseridos na EJA, uma vez dominando a tecnologia da leitura e escrita, sabe-se que procuram esta modalidade a fim de se inserir no mercado de trabalho, assumindo seu direito como cidadão na sociedade que exige o domínio das práticas sociais da leitura e da escrita, preparando este indivíduo para cooperar com a sociedade em que está inserida.

Entendemos assim que a escola é o local que proporciona grandes relevâncias ao ser humano no qual acrescenta possibilidades de melhorias em sua vida, onde o sujeito aprende a ler e escrever, e o ensino de letramento segundo Magda Soares está numa proposta de questionarmos sobre a visão de que devemos compreender as estruturas linguísticas e seu papel social diante de um contexto geral de mundo, ou seja, os efeitos da linguagem em suas práticas sociais. Sendo assim a escola é a instituição que está preparada para formar o aluno com conceitos de alfabetização e letramento, entendendo que este aluno é um sujeito social que aprende e tem função social, com isso a escola não deve estar preparada apenas para ensinar ao adulto a leitura habitual da escola, mas leva-la a aprender a ler o mundo.

O educador no processo de ensino e aprendizagem na EJA

Atualmente a forma de ensinar e de aprender não é mais a mesma que outrora, tudo é realizado de forma muito rápida, pois não se pode perder tempo, com isso, o saber fica limitado, pois tem que ser rapidamente processado e nem todas as pessoas conseguem absorver os conteúdos da maneira como previsto pelo educador. Segundo o autor Pinto Mostrar que o educando é um ser pensante, é um portador de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua crítica aos fatos, em sua leitura de mundo.

Segundo Freire (1979), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Entretanto, para que isso seja possível, o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso de aprender a

ensinar. Evidentemente, ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida.

Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma metodológica, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da paixão pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar.

O diálogo entre professor e aluno é muito importante e eficaz na troca de experiências e saberes. Trabalhar de forma coletiva no ambiente escolar é uma ferramenta indispensável, pois a troca de experiências contribui para o sucesso das aprendizagens dos alunos, fazendo que os mesmos tenham outro olhar sobre a sua própria aprendizagem e dos seus respectivos modos de vida, superando os entraves que os impedem de acreditar em si mesmos.

O docente deve estar ciente que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais os conteúdos ministrados em sala de aula precisam estar de acordo com um padrão mínimo, e ao mesmo tempo, estar sintonizados com as particularidades e especificidades do aluno e do lugar em que o ensino está sendo desenvolvido. Precisam ser oferecidas condições para que os alunos possam construir suas ideias a partir de suas experiências, tornando-se sujeito sócio- culturais aptos a conhecer diferentes épocas e lugares, e poder compará-los com sua própria história de vida.

Para que ocorra uma aprendizagem significativa é importante que o docente tome para si a responsabilidade do trabalho de ensino estimulando a leitura e a escrita, e que os educadores descubram e trabalhem as dimensões de letramento que existam em sua essência, no seu trajeto cultural, de forma que venha aperfeiçoar a sua prática pedagógica.

A escolha de temas que envolvam aspectos reais do cotidiano dos alunos é fundamental para o sucesso do processo ensino- aprendizagem, uma vez que não se limita exclusivamente ao processo de letramento. A educação tem caráter permanente. Não há seres educadores não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos, (FREIRE, 1980, p. 28).

O grande desafio é romper com os limites que registram a atividade escolar a mera repetição de conteúdo. Procurar a formulação de proposta que integram os conteúdos das diferentes disciplinas, abordagens na explicação da realidade configuram-se como o maior desafio a ser enfrentado. E isto equivale a selecionar as

atividades que serão desempenhadas pelos alfabetizando, que em sua maioria são donas de casa, pedreiro, pintor, diarista e outros. Cabe ao alfabetizador discutir a importância do papel desempenhado por cada aluno na sua comunidade, ao passo que estas atividades sejam incluídas no processo de alfabetização e letramento.

Desenvolvimento e análise dos resultados das atividades

Durante três meses estivemos enquanto estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e como bolsistas do Programa PIBID da UFMT na Escola Estadual CEJA Antônio Cesário de Figueiredo Neto, localizado no município de Cuiabá na região central.

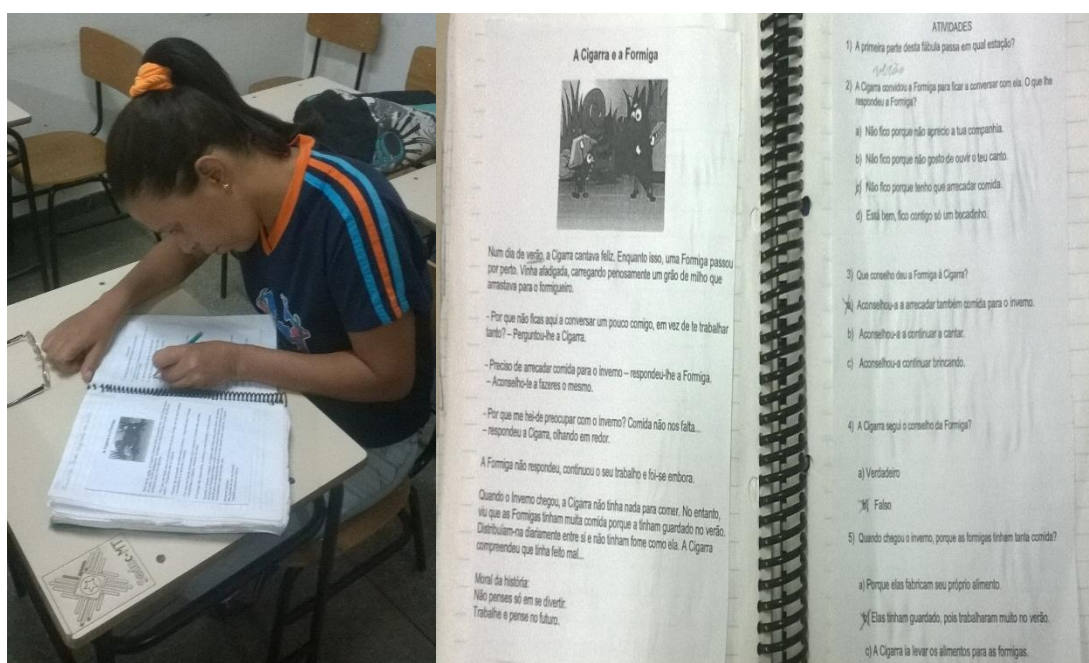
A oportunidade de poder vivenciar a prática educativa junto a uma turma da EJA em uma sala multisseriada nos auxiliou em grande medida na compreensão quanto ao fenômeno que consiste a Educação de Jovens e Adultos e nos levou ao desenvolvimento deste estudo.

As observações e participações se deram durante as aulas de língua portuguesa ministrada por nos bolsistas. Tivemos a possibilidade de auxiliar nas atividades aplicadas em sala de aula e percebemos como os discentes tem dificuldade na leitura e principalmente na escrita. Contudo, observamos também que mesmo com dificuldade os discentes tem interesse em aprender a ler e a escrever e desenvolvem as atividades bem feitas.

No dia a dia da realidade da EJA nesta escola e, sobretudo nas aulas de língua portuguesa, os trabalhos realizados com a leitura permitiu que os discentes discutissem e compartilhassem suas experiências e emoções despertadas. Esse compartilhamento faz com que a leitura tenha sido significativa para os leitores, proporcionando a interação, o diálogo e o debate de ideias. No decorrer das aulas foram realizadas atividades variadas. Propomos leituras de fábulas com os discentes, explicando o conceito de cada possibilidade literária e explorando as ideias de cada. Perguntamos para os discentes se eles sabiam o que é uma fábula? A maioria respondeu que era uma história curta, alguns ressaltaram que não tinha a mínima ideia e outros falaram que tem moral.

Atividade foi exercida com a leitura de uma fábula de Monteiro Lobato, A Cigarra e as Formigas onde fizemos uma leitura coletiva com quem já sabia ler, mais ou menos, em seguida pedimos para cada um explicar o que entendeu sobre a fábula,

alguns disseram que não entenderam, e um disse que a cigarra se ferrou por não ter trabalhado. E em seguida nos bolsistas falamos sobre os valores que estavam presentes no texto como, amizade, cooperação e outros. Em seguida fizemos cinco questões de acordo com o texto. Nós bolsista ajudamos os discentes nas questões dessa fábula, valorizando sempre as ideias dos mesmos. Nesta atividade percebemos que os discentes têm um pouco de dificuldade com interpretação de texto, leitura e com a escrita. Para finalizar a atividade, colamos o texto e as questões no caderno e realizamos a leitura coletiva perpassada pela reflexão quanto a cada uma das expressões contidas.



Aluna no momento da realização da atividade (fábula)

O docente regente da sala passou a nós muita tranquilidade e confiança no desenvolvimento das atividades em sala de aula e nos auxiliou muito nas intervenções, além de nos deixar à vontade para desenvolver bem o trabalho. Realizamos várias atividades em sala. Os alunos são participativos. Foi bem gratificante e emocionante poder realizar o trabalho com eles. Durante as atividades criou-se a possibilidade de compartilhamento de leituras, potencializando os saberes e criando conhecimento.

Ao olharmos para o letramento frente as nossas experiências pode-se perceber que há uma imensa dificuldade de leitura e escrita, a compreensão de cada

discente é ainda limitada, mais sabe-se que este é capaz de ler, mas possui dificuldade para realizar o entendimento em um contexto social, os mesmos travam, necessitam da leitura coletiva junto com o educador, a fim de que a partir da explicação do texto seja possível uma compreensão textual capaz de inseri-los na sociedade que está cada vez mais exigente, por isso o discente deve se preparar para ser capaz de dominar a leitura e a escrita de forma para que usufrua da escolarização para atender suas próprias necessidades no contexto de uma inserção social e exercício da cidadania, assim como para atender a demanda do mundo e do mercado de trabalho em função do crescimento do mesmo na sociedade . Ainda Cerutti-Rizzatti afirma que

Entendemos que à escola compete ressignificar as práticas de letramento dos discentes, ampliando-as tanto quanto lhes seja dado, de modo que possam transitar com desenvoltura por diferentes espaços sociais, independentemente de tais espaços lhe serem ou não familiares (CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 8).

A mudança se faz necessária como primeiro passo a grandes modificações, os discentes inseridos na EJA, são na sua maioria aqueles que percebem que mesmo com tanto conhecimento de mundo, isso não os torna suficiente para ser inserido em uma sociedade em que cada vez mais se exige em termos de educação. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes inseridos na EJA, nota-se um grande empenho e alegria por aprender e saber que são capazes.

Podemos constatar que devido a grande carga de trabalho diário a maioria dos discentes geralmente reclama de cansaço e com isso não tem tempo para estudar e acaba tendo uma perda no rendimento.

Portanto, podemos perceber a importância de uma mediação consciente e ativa, o docente é peça fundamental no que se refere à formação de cidadãos leitores. Para nossa formação esta experiência foi fundamental, nos proporcionou o contato ativo com os discentes e com o ambiente escolar. O docente nos auxiliou e nos incentivou na prática docente.

Como bolsistas do PIBID, nos sentimos motivadas a desenvolver um trabalho contínuo em relação à leitura e a escrita com os discentes. Cabe aos professores e as escolas agirem, realizando trabalhos que desenvolvam a leitura e a escrita mostrando aos discentes a função social da escola, onde o seu maior objetivo consiste

na formação de cidadãos. Para a obtenção de um bom resultado é necessário o envolvimento de todos, para assim construirmos uma escola de qualidade.

Considerações Finais

Por meio do trabalho apresentado, no contexto da EJA, o modelo de ensino e aprendizagem deve contribuir para a formação de alunos com iniciativas próprias, estimulando-os a tentar superar por si mesmo suas dificuldades, orientando-os na busca de soluções próprias e proporcionando sua participação ativa no processo ensino-aprendizagem.

Percebe-se que a dinâmica da sala de aula deve oportunizar a participação efetiva dos alunos, aliando a leitura e a escrita as experiências prévias que eles apresentam do seu cotidiano, de modo a contribuir para o desenvolvimento da capacidade dos mesmos lidarem de forma crítica com as informações que envolvam os conteúdos que irão ser trabalhados em sala.

Portanto, esse é o papel do mediador que almeja por meio da sua ação pedagógica ensinar os conhecimentos de forma prazerosa. E assim, por meio do envolvimento com os colegas o aluno compartilha com o outro e com isso adquire conhecimentos novos, e aprende com mais facilidade.

Os adultos que voltam aos estudos no EJA buscam, em sua maioria, a certificação do ensino médio para ingresso na faculdade, ou obter uma situação mais favorável no mundo do trabalho ou as necessidades básicas do cotidiano.

No EJA, também estão jovens que se recusam ao ensino normal por conta do tempo reduzido e das avaliações mais flexíveis, no EJA estão os alunos problemas, os portares de algumas necessidades especiais e os que cumprem medidas sócio educativo.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

_____. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.300 p.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova

perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Relações entre formação escolar do leitor, práticas de letramento e eventos de letramento. **Anais 1º SePLISA**, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a Educação**. São Paulo. Cortez, 2003.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIREITO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

Ana Claudia Felipe (PIBID/ UFMT)

Carmem Dias Mendes (PIBID/ UFMT)

Rosangela de Oliveira Floriano (PIBID/ UFMT)

Resumo

Este artigo é parte integrante do projeto PIBID, Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência da Universidade Federal de Mato Grosso, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. O artigo constitui-se de uma reflexão teórica das pibidianas sobre o desenvolvimento de atividades práticas e formativas realizadas na Escola Municipal de Educação Básica Santa Cecília – zona sul de Cuiabá. Objetiva analisar se a escola permite às crianças exercitarem seus direitos relacionados ao brincar. As observações realizadas na escola no primeiro semestre de 2015 conduziram-nos a afirmar que é possível transformar o espaço da escola em um local que privilegie a criança em seu processo de ensino e aprendizagem, sem torná-la apenas um depósito de crianças. Outro dado relevante observado foi que a postura dos professores em relação ao brincar das crianças no momento da aula está sendo alterada. Admite-se que é possível brincar e aprender e aprender brincando.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Práticas pedagógicas.

Introdução

Através do PIBID temos a oportunidade de estar em sala de aula e presenciar experiências com a prática pedagógica desenvolvidas na escola. Este suporte e preparo é feito durante as reuniões semanais do PIBID com discussões e leituras, como: Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituição de Educação Infantil no Brasil, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, O processo de aquisição da escrita na educação infantil, Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Educação Infantil para que? Para quem e por quê? Desafios da Educação Infantil para Atingir a Condição de Direito e de Qualidade no Atendimento.

A Educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no seu artigo 29. No Brasil, vários instrumentos legais na área da Educação infantil, tiveram um avanço significativo, como afirma Angotti (2006, p. 17):

O Brasil das últimas décadas revelou em sua estrutura legal avanços no entendimento sobre o que seja a infância, em como entender e oferecer-lhe institucionais para que se assegure, na prática social, o direito da mesma a ter seu desenvolvimento integral garantido por meio de consequente atendimento educacional, pedagógico.

A criança, sujeito dessa pesquisa, deve ser/é um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1).

Desta forma podemos refletir sobre a importância e o papel que a escola, a família e a sociedade têm no desenvolvimento da criança, enquanto ser do mundo, tanto em seus aspectos: físico, afetivo, moral e cognitivo. Considerando que de acordo a Resolução CNE/CEB 5/2009 que ressalta: o papel e o dever do Estado de garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. E também é enfatizado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A escola deve conter as propostas pedagógicas de Educação Infantil nos seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 2).

As escolas devem ter uma organização pedagógica eficiente, que seja de acordo com as leis que regimentam a qualidade no ensino e cumpram com responsabilidades para com as crianças e com seu bem-estar. O ambiente escolar deve ser agradável permitindo acessibilidade, respeitando todas as delimitações dos alunos.

Dessa forma as propostas pedagógicas nas instituições devem garantir e cumprir seu papel e sua função pedagógica e sociopolítica:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais”; Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre os adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009, p. 2)

Segundo o documento, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a proposta pedagógica tem como objetivo: Garantir o acesso da criança a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

A presença, entre familiares e profissionais da educação, do sentimento de estar em um lugar que acolhe é fundamental para garantir uma educação infantil de qualidade. E esse sentimento, naturalmente percebido e compartilhado pelas crianças, somente pode ser fruto do respeito, da alegria, da amizade, da consideração entre todos; A instituição de educação infantil é um espaço de vivências, experiências, aprendizagens. Nela, as crianças se socializam, brincam e convivem com a diversidade humana. A convivência com essa diversidade é enriquecida quando os familiares acompanham as vivências e as produções das crianças; Estando aberta a essa participação, a instituição de educação infantil aumenta a possibilidade de fazer um bom trabalho, uma vez que permite a troca de conhecimentos entre familiares e profissionais em relação a cada uma das crianças. Assim, família e instituição de educação infantil terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, saberão mais sobre suas potencialidades, seus gostos, suas dificuldades. Isso, sem dúvida, contribui para aprimorar o processo de “cuidar e educar. (BRASIL, 2009, p. 57).

Portanto, vemos que o vínculo entre a instituição de educação infantil e a família é de extrema importância para uma melhor qualidade do trabalho pedagógico e para o pleno desenvolvimento da criança.

A sociedade também deve contribuir de forma a articular os serviços públicos com a finalidade de conseguir fazer com que todas as crianças sejam sujeitos de direitos. Um dos documentos que assegura esse direito da criança é o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em seu artigo 4º.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p.1)

Assim, podemos notar que a criança passa por uma fase, na qual ela depende de forma intensa do adulto, de seus conhecimentos e cuidados para o seu desenvolvimento, pois as crianças precisam:

Ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas; ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas; ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida. (BRASIL, 2006, p.18)

Utilizando esses conceitos, partiremos do pressuposto da observação e coleta de dados que, realizou-se no decorrer dos meses, sendo que, cada uma em uma turma da referida instituição, para posterior análise e produção do relatório. Os instrumentos utilizados foram registrados por meio de fotografias devidamente autorizadas pela instituição e diário de campo.

A Instituição de ensino

A pesquisa realizou-se na instituição de ensino E. M. E. B. Santa Cecília localizada na Rua Capitão Iporã, número 162, bairro pico do amor, município de Cuiabá, Estado de Mato Grosso.

A Escola Santa Cecília é uma instituição que tem mais de 25 anos de experiência educacional, focada e especializada na educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 3º ano). A escola está equipada com salas climatizadas, compondo um ambiente rico e afetivo, para a educação de nossas crianças. Abaixo pode-se observar a fachada da escola:

FIGURA 1- Fachada da Escola EMEB Santa Cecília. Cuiabá MT



Fonte: dados das autoras, 2015.

A escola oferece educação nos níveis de educação infantil e Ensino Fundamental de acordo com a matriz de gestão curricular, trabalhando de forma lúdica a aprendizagem de cada aluno.

Relatório das observações realizadas

A observação ocorreu durante os meses de março a junho de 2015, no período vespertino. Observamos de forma clara e sem restrições todo o andamento da instituição de ensino e a realização de todas as atividades. Visualizamos um grande interesse por parte dos educadores em não deixar as crianças dispersas e sem atividades.

A nossa observação na instituição de ensino ficou com o direito de brincar, dessa forma vamos relatar o que vivenciamos nesse período que foi designado para realizar essa atividade.

As dimensões que integram o documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009) serviram de base para essa observação. A apresentação da observação que se segue foi estruturada a partir das dimensões e categorias do referido documento, indicado aqui pela numeração do item abaixo elencado. Percebemos que, a partir da observação realizada, a escola “Santa Cecília” parece promover os critérios mínimos de qualidade necessários ao bem-estar e convívio das crianças.

Nossas crianças têm direito a brincadeira

Todas as crianças têm direito de brincar, de acordo com Chamboredon e Prévot (1973) brincar é o ofício da criança. Dessa forma é o que a torna ativa, criativa, e lhe dá oportunidade de relacionar-se com os outros; também a faz feliz e, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo, a ser solidária.

Este direito foi incluído na Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança em 1959 e reiterado em 1990, quando a ONU adotou a Convenção dos Direitos da Criança. A Declaração dos Direitos da Criança (1959), em seus artigos 4 e 7, confere aos meninos e meninas o “direito à alimentação, à recreação, à assistência médica” e a “ampla oportunidade de brincar e se divertir”. Mais recente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 16, estabelece o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Na instituição em que observamos, os direitos do brincar estão sendo atendidos, pois os alunos brincam e os brinquedos ficam disponíveis em uma caixa dentro da sala de aula, porém as crianças não têm acesso a eles o tempo todo. Ou seja, eles brincam no início da aula, depois do lanche e ao final do dia enquanto aguardam a chegada dos pais. Dessa forma os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças, em uma caixa dentro da sala de aula.

Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada, cada tipo de brinquedo é guardado em um recipiente e esses recipientes dentro de uma caixa maior.

A interação da escola com a família dos alunos sobre esse direito, pois as famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil. No início do ano letivo é realizada uma reunião com os pais onde a professora e a coordenadora apresentam sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças.

Em relação aos alunos, a instituição ajuda as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados, desde o início do ano letivo as professoras conversam com as crianças no momento que retiram os brinquedos das caixas que os mesmos devem ser guardados nos recipientes de maneira organizada para que eles não se misturem.

Percebemos que nas salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma que não facilita as brincadeiras espontâneas e interativas (como podemos observa na

ilustração abaixo), pois a sala tem pouco espaço livre. No momento da brincadeira as mesas são afastadas um pouco para que o espaço fique livre ou as crianças recebem os brinquedos de montar, do tipo lego, ou massinha de modelar para brincarem em cima das mesinhas onde sentam quatro crianças.

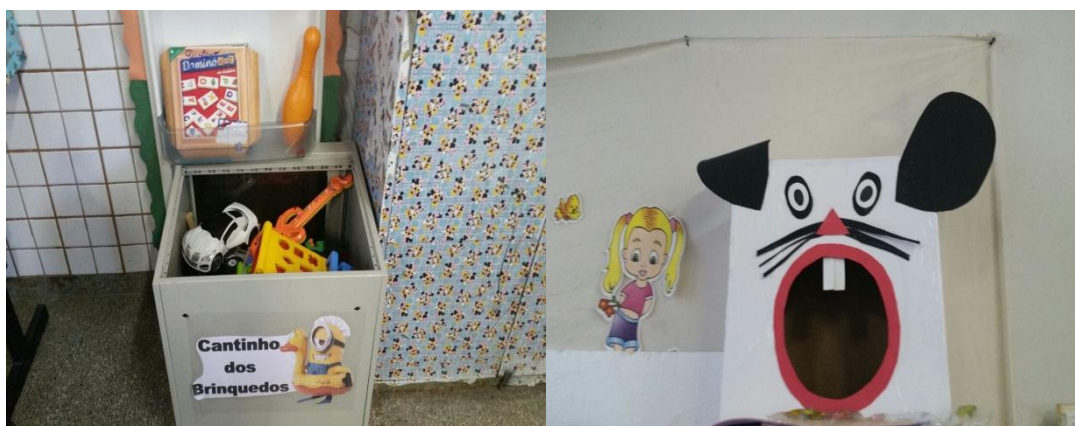


Ilustração I: Organização dos brinquedos
Fonte: Arquivo Pessoal.

Os educadores ajudam as crianças a aprender a usar brinquedos novos, a professora fala da importância de se conservar os brinquedos para que não se estraguem, pois assim eles terão mais brinquedos por um tempo maior. Os adultos também propõem brincadeiras às crianças, constantemente as professoras pesquisam brincadeiras novas para interagir com as crianças.

As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular. Nessa escola não há diferença entre meninos e meninas no momento destinado a esses tipos de brincadeiras.

Demonstram o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças solicitam a participação da professora ou da ajudante, elas prontamente atendem ao pedido.

Contudo percebemos que a instituição atende aos critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças, no que diz respeito ao direito da brincadeira os dias que observamos foram respeitados, pois vivenciamos momentos de contato com a natureza e a brincadeira fora da sala de aula, dando oportunidade para interagir e exercerem a criatividade.

Considerações finais

É de grande importância para a formação do pedagogo o estudo da etapa de observação da educação infantil, pois permite ampliar seu campo de compreensão sobre a educação sistematizada e permite que relacione como aprendizado acadêmico adquirido, tendo por fim a relação dialética da teoria e prática.

Contribui também para que os acadêmicos adquiram experiência, possibilitando uma gama de diferentes aprendizados, por meio do convívio com outros profissionais e em contato com o método pedagógico escolhido pela escola.

Portanto, prepara o aluno e o desafia em relação à prática educativa. Sendo um incentivo para a participação de possíveis mudanças na educação infantil e assim obter o conhecimento específico do funcionamento da educação sistematizada.

Ao analisar a instituição e sua rotina, percebemos que é possível transformar a escola em um local que privilegie a criança em seu processo de ensino e aprendizagem, sem torná-la apenas um depósito de crianças.

Em relação aos profissionais, que atuam nas escolas é preciso que tenham discernimento e preparo, porque as crianças têm direito a uma educação que contemple todos os níveis de aprendizagem no desenvolvimento infantil, possibilitando que a criatividade seja “despertada” e não “podada”, de forma que construa um senso crítico e reflexivo desde a primeira infância.

Contudo, existem grandes desafios e entraves, mas com um bom planejamento e força de vontade, podemos sanar essas dificuldades que encontraremos em todo o percurso da nossa trajetória docente.

Referências

ANGOTTI, Maristela (Organizadora). **Educação Infantil: para que, para quem, por quê?** Campinas-SP: Alínea, 2006.

ANGOTTI, Maristela (Organizadora). **Desafios da Educação Infantil para Atingir a Condição de Direito e de Qualidade no Atendimento.** Campinas-SP: Alínea, 2009

BRASIL. Comissão permanente de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Lei nº 8.069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e bases da educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 15Abril.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº5 de Dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009. Volume 1

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, et al. Por uma Cultura da Infância: **Metodologia de Pesquisa com Crianças.** 3^o Ed. Campinas: Autores Associados.

MELLO, Suely Amaral (Organizadora). **O processo de aquisição da escrita na educação infantil.** Campinas-SP: Autores associados. 2005 – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 91).

MELLO, Suely Amaral (Organizadora). **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** 2007

O ERRO NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabiane Passarini Marques Pizaneschi
PPGE/UFMT
GRUEPEM

Marta Maria Pontin Darsie
PPGE/UFMT
GRUEPEM

Resumo

Neste trabalho apresentamos uma pesquisa que pretendeu analisar as práticas de professores e como esses professores concebem o erro no processo de ensino aprendizagem da matemática. A pesquisa teve como contexto uma escola estadual de Cuiabá e como sujeitos três professores que atuam no ensino fundamental. Para produção dos dados utilizamos a metodologia de cunho qualitativo, e como instrumentos; o questionário de caracterização da escola e dos professores, e entrevista estruturada. Os resultados levantados apontam que os professores concebem o erro como uma possibilidade de repensar sua prática em busca de propiciar aprendizagem significativa aos seus alunos, revelam ainda a importância do uso de jogos e material manipulável como recursos que facilitam o ensino dos conceitos matemáticos. A análise mostra que quando o professor direciona sua prática em função dos processos de aprendizagem de seus alunos e as situações que envolvem erros, adotam uma prática pedagógica reflexiva que permite superar as dificuldades, potencializando o avanço no conhecimento matemático.

Palavras-chave: Concepção do erro. Processo de ensino aprendizagem. Ensino Fundamental.

Introdução

A pesquisa em questão procurou compreender de que forma o erro é concebido enquanto ente pedagógico no ambiente escolar, tanto por alunos quanto por professores, visto a dualidade atribuída ao erro no tocante ao ensino e aprendizagem da matemática. Dessa forma, lançamos mão da análise referente as práticas dos professores bem como aos significados que inferem ao erro.

O erro, historicamente é ambíguo por ser carregado de diferentes repercussões em função dos significados que lhe são atribuídos, sejam de conotações maléficas ou benéficas. Acarretando assim, consequências no aprendizado do aluno, como alavancar ou retrain, causar repulsa ou instigar o aprendizado. Pode assumir um aspecto negativo, desacelerando o aprendizado e gerando traumas; e positivo

impulsionando o aprendizado e incentivando o aluno. No entanto, o erro é impactante e pode deixar cicatrizes profundas no desenrolar do percurso formativo do aluno.

Nesse sentido, o erro foi desenhado no ambiente escolar e para além dele como um uma espécie de medidor da aprendizagem, ou seja, quando o aluno acerta uma determinada atividade, ele teve êxito, caso contrário, quando há erro, o aluno logo é taxado como aquele que não sabe, esse aluno fatalmente está fadado ao fracasso e conseqüentemente a exclusão tanto escolar como social, conforme Tânus (2008) “Neste entendimento, se o errar tiver o cunho de julgar e como consequência o reprovar, o resultado pode ser a exclusão escolar e automaticamente a exclusão social. Nesse caso, a culpa gera ainda a baixa autoestima, fazendo com que a escola seja um lugar sem atrativos.”

Tal atribuição dada ao erro remete a uma perspectiva calcada nos moldes da escola tradicional, a qual valoriza apenas o produto e não o processo, e em se tratando do erro no processo de ensino e aprendizagem, prioriza os acertos e não os caminhos percorridos para ser chegar em um dado resultado, assim na abordagem

Tradicional, o ensino era na vertical, com a figura do professor acima dos alunos com palavras que o denominam, como: ativo, transferidor, autoritário, conhecedor e impositor. Nessa concepção, entendemos que ensino e aprendizagem caminham separadamente, pois se tem aquele que ensina e quem aprende bem definidos. (FONSECA, 2014, p. 54)

No entanto, com o avanço das pesquisas em educação e a descoberta de novos enfoques teóricos, dá-se início no cenário educacional de um redirecionamento sobre o aprendizado, em especial lançam um novo olhar para o sujeito que aprende: o aluno e não apenas enfatizando o método. Com a mudança de foco, a concepção sobre o erro conseqüentemente se modifica, e faz com que os atores envolvidos ativamente no processo educacional, ressignifiquem o erro do aluno, tratando-o como algo inerente ao processo de ensino aprendizagem.

Essa nova visão, na esfera escolar dada ao erro, implica num olhar sem pré-conceitos, sem julgamentos, transformando –se em um mecanismo que faça com que o aluno redirecione o processo, assumindo uma posição transformadora frente ao objeto de conhecimento. “É necessário propor ao professor desacreditar de suas certezas, “desler”, desconstruir, construir, reconstruir, desafiar seus conhecimentos pedagógicos, sem medo nem ameaças.” (TANUS, 2008, P. 18) “.

No tocante ao ensino da matemática, estudos efetuados por docentes pontuam que o erro é um instrumento de grande importância no que tange a construção dos conhecimentos em relação aos acertos. Possibilitando que o aluno faça uma reflexão sobre esse processo de construção bem como as hipóteses que o levaram a errar, uma vez que

Na Matemática, especialmente, deve-se evitar o reforço a atividades em que o acerto final seja o destaque, mas a lógica dos raciocínios adotados. Diante de um erro, o ideal é questionar a turma buscando as diversas opiniões sobre a situação. Se os alunos não se manifestarem, é interessante que a pergunta seja reelaborada visando a atingir o pensamento coletivo sobre a questão. (TÂNUS, 2008, p. 24)

Entendemos que o erro no processo de ensino aprendizagem permite ao professor clarificar o raciocínio do aluno, e ainda ser como construtor da aprendizagem, apontando o que de fato foi apropriado, produziu significado para esse aluno em consonância com a perspectiva construtivista, de acordo com Carvalho (1997,p.14) “dependendo do grau de sensibilização e problematização, cada pessoa desenvolverá um processo criador único e original que oportunizará ao indivíduo formular hipóteses, buscar soluções, concretizar e expressar respostas adequadamente”.

Contudo, a concepção que o professor carrega sobre tal processo torna-se relevante, uma vez que, sua prática perpassa por sua concepção de mundo e de homem, suas crenças e em especial teorias que envolvem seu ideário escolar bem como os objetivos que pretende alcançar junto a seus alunos, no intuito de formar para além dos conteúdos, um aluno que realmente se aproprie dos conhecimentos de forma significativa.

O professor de matemática e suas concepções

Entendemos que o professor, como um educador matemático deve propiciar ao aluno uma maior aproximação com os problemas que envolvem a sociedade de fato, tais como: realidade sócio, econômico e cultural, e, em função de tal conhecimento seja capaz de construir suas percepções sobre o mundo que o rodeia. Portanto, o professor de matemática deve:

Ter uma base sobre como se aprende matemática, como o professor pode colocar-se como um mediador no processo de aquisição deste

conhecimento, quais conteúdos são necessários para a formação do cidadão, e ainda, uma visão prospectiva das necessidades futuras dos alunos para uma efetiva participação nas transformações da nossa sociedade e cultura, são requisitos para a formação deste professor. (MUNIZ,2014)

Desse modo, consideramos que o professor exerce um papel de suma importância nesse processo, visto que, dependendo da forma que conduz o processo de aprendizagem despertara um tipo de sentimento no aluno. Para tanto, o professor deve evidenciar o lado bom e prático da matemática, instigando um sentimento de interesse pelos saberes matemáticas, possibilitando que os alunos vivenciem experiências e valorize o conhecimento prévio que o aluno carrega consigo. Para Rosa (2009, p.24):

Os adultos precisam intervir na atividade da criança, respondendo as suas curiosidades, questionando-as e problematizando-as no sentido de provocar a necessidade de criação de novos relacionamentos, precisa ao mesmo tempo demonstrar confiança e afeto em sua capacidade de aprender.

Assim, é pertinente que o professor faça uso das diversas maneiras de ensinar, apontando caminhos para que o aluno construa seu conhecimento, potencializando seu raciocínio lógico, uma vez que, um dos objetivos do ensino da Matemática é que o que se ensine tenha significado real para o aluno em seu percurso formativo.

Entretanto, o ensino da Matemática não pode ser concebido como uma mera transmissão de informações dos conteúdos, com fórmulas a serem memorizadas, sem que o aluno faça uma correlação com a sua realidade, criando relações para solucionar os problemas da vida (Carraher, 1982). Face a esse fato, o ensino dos conteúdos matemáticos deve integrar com outras áreas do conhecimento, explicitando “para que servem, onde serão usados e como serão usados” D’AMBROSIO, 1976, p.35).

É de suma relevância o conhecimento do professor referente ao processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Observamos que em algumas situações por desconhecerem como os processos cognitivos se desenvolvem, elaboram atividades com conteúdos inadequados a fase de desenvolvimento mental do aluno.

Portanto, o professor ao elaborar seu planejamento deve levar em consideração a evolução cognitiva do aluno, devendo a atividade programada e orientada em consonâncias com a mesma, afim de que realmente haja aprendizado.

A escolha metodológica no processo de ensino deve propiciar mecanismos para a aprendizagem real, suscitando a reflexão e participação ativa dos seus alunos.

Uma prática pedagógica calcada na teoria piagetiana deve formar o raciocínio, conduzindo à compreensão em detrimento da memorização, desenvolver um espírito criativo e não repetitivo. O professor deve propiciar situações que conduzam o aluno a encontrar a solução em função de seu nível de desenvolvimento psicogenético.

Metodologia da Pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza pelo viés qualitativo. No intuito de compreender as concepções de professores acerca do erro em relação a aprendizagem em matemática de alunos do ensino fundamental I, e as práticas pedagógicas desenvolvidas ao detectarem tais erros, cada professor respondeu a um questionário de caracterização e concedeu uma entrevista semiestruturada, contendo 10 questões discursivas.

Desse modo, para o andamento da pesquisa contamos com a colaboração de três professores que atuam em uma mesma escola da rede estadual de Cuiabá. Os professores participantes da pesquisa têm em média 40 anos de idade, possui licenciatura em Pedagogia, dois atuam há mais de 10 anos no ensino fundamental, enquanto que, os outros dois, há menos de 05 anos. Apenas um dos professores entrevistados possui especialização em Educação. A jornada de trabalho dos professores é de 20h/aula. Não exercem outra profissão e todos são funcionários “efetivos” do quadro funcional das escolas.

A escola em que atuam oferta o ensino fundamental I e o ensino fundamental II, nos turnos matutino e vespertino. Possui em média 20 professores efetivos. A média de alunos matriculados por turma é de 25. A estrutura física da escola conta com 12 salas de aula, possui biblioteca, sala de informática, quadra de esportes e materiais de multimídia.

Análise dos Dados

O foco de nossa pesquisa foi identificar e analisar as práticas de professores que atuam no Ensino Fundamental, assim como os significados que atribuem ao erro de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Os dados serão apresentados em dois blocos temáticos: as práticas pedagógicas desenvolvidas

no ensino da Matemática, e o tratamento dado ao erro em sala de aula, em função de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem da matemática.

Processo de Ensino da Matemática: Práticas Pedagógicas

Ao realizarmos a entrevista buscamos compreender de que forma os professores trabalham os conteúdos de Matemática. Assim, ao perguntarmos: *Em sua opinião, de que forma o processo de ensino e aprendizagem da matemática deve ser conduzido?* Os professores responderam conforme o quadro 1, abaixo:

Professores	Em sua opinião, de que forma o processo de ensino e aprendizagem da matemática deve ser conduzido?
A	<i>Como professora de matemática sempre procuro traçar os objetivos que pretendo alcançar na aprendizagem dos meus alunos, mas sempre levando em consideração que o sucesso ou insucesso dessa trajetória para a aquisição do conhecimento depende muito da relação que vou ter com eles. Que os erros e acertos deles também serão meus erros e acertos, porque o professor também faz parte do processo ensino aprendizagem, ambos estamos juntos nessa caminhada.</i>
B	<i>Busco trabalhar em cima de problemas, apresento as crianças situações como: Precisamos arrecadar no mínimo 100 latinhas para a competição da escola, quantas latinhas cada criança deverá trazer? Então junto com as crianças anotamos no quadro as principais informações que precisamos saber para resolver esse problema como a quantidade de crianças que possuímos na sala e a quantidade de latinhas que precisamos conseguir. Conforme as crianças sugerem suas possibilidades de solução vou anotando no quadro. Se as crianças anunciarem várias maneiras de resolver o problema registramos todas as formas no quadro. No momento de registrar no caderno as crianças podem escolher apenas a maneira que gostaram mais.</i>
C	<i>Trabalho com atividades variadas que envolvam a matemática, induzo a registrar as principais informações ou por meio de escrita ou desenho. Antes de realizar a correção no quadro pergunto as crianças que resposta elas encontram, e as registro no quadro. Se alguém houver errado a resposta, começo a correção com a ajuda de quem errou perguntando como ela achou aquela resposta e anoto todo processo no quadro para discutirmos juntos.</i>

Fonte: próprio autor

Face as respostas das professoras, podemos inferir que as respectivas práticas pedagógicas são calcadas em uma concepção de ensino e aprendizagem "reflexiva", ou seja, uma prática pensada de acordo com a visão interacionista do conhecimento aquele que valoriza os conhecimentos e caminhos que o aluno percorre para aprender, para tanto,

Uma abordagem segundo os princípios inerentes a abordagem em questão implica programas, técnicas, horários suficientemente flexíveis, adaptáveis as condições dos alunos, respeitando o ritmo individual de trabalho, de assimilação do conhecimento, ao mesmo

tempo que respeitando a atividade grupal, com tarefas e técnicas suficientemente diversificadas. (MIZUKAMI, 1986, p. 82)

Nesse sentido, as professoras demonstram uma prática que evidenciam o papel de mediador do professor em relação ao conhecimento, possibilitando ao aluno que pense por si só em seu processo de ensino e aprendizagem, respeitando suas fases e principalmente propicie condições para que o aluno possa interagir com o objeto de estudo, colegas e o professor. Segundo Tânus (2008, p.172).

Uma das competências mais importantes do professor, no ato da intervenção é a arte de perguntar. Saber o que o aluno pensa e quais são suas concepções prévias é o primeiro passo para a apropriação do conhecimento pelo aluno. Assim, num processo de intervenção para chegar à estrutura conceitual dos alunos é necessário que se faça perguntas claras e precisas. Vale lembrar que as palavras não têm sentido em si próprio, mas, no contexto em que são utilizadas. Ao elaborar uma pergunta ao aluno, o professor a fará dentro do contexto de seus conhecimentos, que na maioria das vezes não é o mesmo do aluno.

A professora “B” utiliza a resolução de problemas como estratégia de aprendizagem e como possibilidade para o aluno de expor as diversas maneiras que ele utiliza para se chegar a resposta desejada,

O problema (projeto de ação) irá constituir uma diretriz da pesquisa, funcionando como um esquema antecipador. As operações se estruturam durante a pesquisa e adquirem articulações precisas, de forma a que não somente os elementos do novo ato intelectual sejam compreendidos, mas também suas articulações e a estrutura do conjunto. (MIZUKAMI, 1986, p. 80)

Percebemos que os professores concebem o processo de ensino e aprendizagem como real e que deve ser significativo para o aluno, que realmente construa seu intelecto de acordo com suas fases. Portanto concordamos com Mizukami (1986) que o professor deve conviver com os alunos, assim como conhecê-los, observando seus comportamentos, dialogando com eles, perguntando mas também sendo interrogado, e realizar com eles suas experiências, para que possa auxiliar sua aprendizagem e desenvolvimento.

O erro no processo de ensino e aprendizagem

Ao questionarmos os professores em relação ao significado que atribuem ao erro no processo no processo de ensino e aprendizagem em matemática, dos alunos, obtivemos as seguintes respostas, apresentadas no quadro 2 abaixo:

Professores	O que significa o erro do aluno para você?
A	<i>Acredito que o erro pode ter dois significados diferentes em relação a aprendizagem do aluno. O erro pode ser construtivo na medida que o aluno busca uma compreensão, um significado do que está sendo estudado, e é através das tentativas e reformulações que o mesmo vai tirando as dúvidas e consegue chegar ao resultado do problema. Mas o erro pode ser um sinal de limitação ou que algo está interferindo no processo de aprendizagem desse aluno, neste caso acredito que se deva fazer um diagnóstico do problema para tentar chegar ao resultado proposto.</i>
B	<i>O erro é uma oportunidade de revisar e recomeçar novamente. Revisar aquilo que estamos fazendo, e que segundo os padrões esperados, está incorreto, e avançar dentro daquilo que se espera ser a forma correta. O erro nos mostra que somos falíveis, imperfeitos e que os erros assim como os acertos, se tornam parte de um caminho que todos temos que percorrer para alcançar o conhecimento.</i>
C	<i>O erro significa o movimento que o aluno percorreu para tentar encontrar uma resposta. Sempre que possível busco perguntar ao aluno como ele fez para chegar a sua resposta e porque ele escolheu aquele caminho. Dessa forma posso entender qual foi sua linha de raciocínio.</i>

Fonte: próprio autor.

De acordo com o quadro acima, os professores consideram o papel do erro no processo de aprendizagem dos seus alunos, conforme entendido por Cury (2007), quando expõe que o seu propósito é a auto avaliação do professor, de seu trabalho pedagógico, com o intuito de verificar se a apropriação de um determinado conhecimento está sendo contemplada, bem como identificar quais dificuldades ainda precisam ser superadas, implicando trabalhar com o conteúdo em questão, a partir do aprofundamento de estudos sobre erros cometidos.

Observamos assim, nas falas dos professores, que os mesmos entendem o erro como um ente pedagógico construtivo em favor da real aprendizagem dos alunos, visto que,

Os erros construtivos têm por característica a perspectiva lógico matemática. Ou seja, existe uma lógica nas hipóteses dos alunos frente à resolução de um problema novo qualquer (não necessariamente de matemática) que difere da lógica dos adultos. Mesmo que esta ideia, sob o ponto de vista do adulto, seja errada, este é um erro construtivo. É a hipótese do momento (atual) a respeito de um determinado saber. (ABRAHÃO, 2007, p. 187)

Foi possível identificar nas respostas que ambos professores se sentem comprometidos a desenvolver um trabalho em busca de superar as dificuldades. No caso da matemática, apontadas no erro de seus alunos. O professor “A”, expressa que ao diagnosticar o erro, reflete sobre os caminhos percorridos pelos alunos, reorganizando seu planejamento, visto que, compreende a importância de todos os alunos se apropriarem de forma significativa dos conceitos matemáticos, porém acredita que tem algo impedindo que ocorra uma aprendizagem consistente.

Nesse viés, conforme Goulart (2011), em uma pedagogia guiada pela epistemologia Genética, o bom professor é aquele ao identificar as dificuldades de aprendizagem, organiza situações de modo que, o próprio aluno construa o conhecimento sobre o conteúdo abordado, pois compreende o erro como construtor da aprendizagem, e como uma possibilidade de compreender o que foi realmente apropriado por esse aluno.

Considerações Finais

O erro, no ambiente escolar não é mais visto como uma possibilidade única, de exclusão, as práticas pedagógicas mostram que tem redirecionando seu fim para inclusão do aluno quando passa a constituir objeto de reflexão e a direcionar superações e avanços tanto para professores como para os alunos. No que tange a formação de professores, este avanço do erro punitivo para o erro como indicador diagnóstico é um grande avanço nas práticas pedagógicas calcadas em promover uma aprendizagem real e concreta em relação aos conteúdos matemáticos.

Outro fator essencialmente importante que auxilia na compreensão dos conteúdos matemáticos é valorizar os conhecimentos prévios que os alunos carregam consigo, sem desprezar seus erros e acertos no percurso formativo, no desenrolar das atividades relacionadas ao conteúdo matemático.

E para tanto é preciso que seja propiciado um ambiente educativo flexível, original, subjetivo, desafiante, motivador, independente e criativo, possibilitando aos alunos caminhos para que se desenvolva academicamente e como sujeito ativo e crítico no mundo que o rodeia.

A Matemática é uma importante área do conhecimento, porém é rotulada como uma disciplina de difícil compreensão por pais, professores, alunos e a sociedade em geral. Essa concepção deve ser desmistificada e torná-la atraente dentro e fora dos

muros escolares. A aprendizagem não acontece para todos os alunos ao mesmo tempo, cada um tem seu tempo e sua forma de aprender, cabe a nós, enquanto educadores desenrolar os nós que atam e dificultam a aprendizagem concreta e significativa de nossos alunos, encorajando-os a pensar e refletir sobre o que fazem, adquirindo autoconfiança, desenvolvendo sua autonomia e conseqüentemente, o raciocínio matemático com sucesso, superando o estigma de que errar por errar.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B (Org.). **Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria –Prática** includente em Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**, v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. **Aprender Pensando: Contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1982.
- CARVALHO, Sumaya Persona. **Interação Professor-Aluno. Programa de Aceleração de Aprendizagem**. UNIC, Cuiabá, 1997.
- COSTA, Janíbia F. **Concepções e práticas de professores em relação às dificuldades de aprendizagem em matemática dos alunos dos 4º anos do ensino fundamental**. Cuiabá, MT: Janíbia Fernanda da Costa, 2012. Dissertação de mestrado.
- CUNHA, Micheline R. K. **A quebra da unidade e o número decimal: um estudo diagnóstico nas primeiras séries do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. São Paulo: PUC, 2002.
- CURY, Helena. N. **Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **O ensino de ciências e matemática na América Latina**. Campinas: Papirus, 1976.
- GOULART, Iris Barbosa. **Piaget Experiências básicas para utilização do Professor**. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda., 1997.
- MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- TANUS, Vera L. F. A. **O tratamento dado ao erro no processo ensino-aprendizagem da Matemática, por professores do Ensino Fundamental: encontros e desencontros entre concepções e práticas**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2008.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO

Rosana Fátima de Arruda
Professora do Ensino Público/SMECEL-VG

Resumo

O presente texto tem o objetivo de compreender a influência do Curso de Especialização em Relações Raciais na prática pedagógica de cinco professores pesquisados. Estudos e pesquisas demonstram como a questão racial foi e é determinante para a compreensão sobre o racismo, a discriminação e as desigualdades no Brasil. Dado de forma camuflada, sutil, mascarada o racismo roubou dos negros anos de história e liberdade. Contudo, a resistência sempre esteve presente na história dos negros, revelada com a conquista da Lei 10.639/03, que modifica a LDB e garante o ensino da História da África e da contribuição dos afro-brasileiros para a formação da cultura brasileira. Interessado na implementação da Lei, o NEPRE/UFMT oferece e desenvolve formação aos profissionais da educação que desejam conhecer as matrizes curriculares voltadas à africanidade e mudar o cenário de racismo e discriminação do ambiente escolar. Para se chegar ao objetivo proposto usou-se a metodologia de abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Diante da análise das informações, pode-se afirmar que é relevante a formação continuada para que possa ocorrer mudanças de posturas, que há dificuldades em conseguir apoio dos colegas para se desenvolver educação para as relações raciais e que é preciso que se intensifique essa interlocução entre escola e Instituição de Ensino Superior para que ocorra formação dos professores em favor da aplicabilidade da Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Formação de Professores. Relações Raciais. Reflexão.

Introdução

O presente artigo traz o recorte da pesquisa monográfica feito no curso de especialização em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira oferecido pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação - NEPRE/UFMT.

A finalidade da pesquisa foi compreender a influência do curso de especialização em relações raciais na prática pedagógica dos cinco professores pesquisados. Como os professores pós-formação percebem a discriminação e o preconceito no ambiente escolar e como fazem as intervenções. Ou seja, que impacto a teoria traz à sua formação profissional e o que de fato muda na prática.

Optamos por entrevistar cinco professores da rede pública com experiências em situações e níveis educacionais diferentes. A metodologia usada na pesquisa foi

à pesquisa qualitativa, que permite ao pesquisador coletar os dados, fazer a análise interpretativa da oralidade e das expressões corporais apresentadas nas entrevistas. (SILVA, 2001)

Para dinamizar o trabalho, o texto inicia-se com a contextualização do NEPRE/UFMT, órgão da Universidade que desenvolveu e ofereceu o curso de especialização em relações raciais aos cinco professores protagonistas da pesquisa, resgatando temporariamente a contribuição do mesmo para a formação profissional e superação do racismo.

Sigo retratando os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, bem como, os resultados da análise dos dados levantados através das entrevistas.

Formação, ação e reflexão para a educação das relações raciais

O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) da UFMT, desde sua criação em 2002, vem desenvolvendo em conformidade às orientações do MEC, ações para a erradicação de pensamento racista em relação à população negra brasileira.

Em consonância com a Lei 10.639/03, o NEPRE desenvolve pesquisas e ações que priorizam a formação do educador de forma a contribuir para a desconstrução do imaginário racista perpetuado culturalmente como verdade. Isso não quer dizer que o NEPRE vai divulgar receitas prontas, mas a partir de programas de formação com currículo adequado à lei e a necessidade dos profissionais, estimulará o educador a inventar estratégias e mecanismos de desconstrução de dogmas, com reflexões coerentes acerca da formação da população brasileira.

Em 2005, o curso de aperfeiçoamento em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira foram oferecidos como formação aos profissionais da educação com o intuito de oferecer elementos teóricos que possibilitem a capacitação destes profissionais para uma ação de transformação no ambiente escolar. Este curso de aperfeiçoamento contribuiu significativamente para a formação de muitos dos profissionais que participaram do processo, fazendo com que alguns deles persistissem na discussão e buscassem mais formação, agora na pós-graduação *latu sensu*: especialização a que refere à pesquisa.

Em 2006, os estudantes do curso de Pedagogia da UFMT receberam a implantação da disciplina Educação das Relações Étnico-raciais, como parte do currículo do curso, uma bandeira levantada pelo NEPRE.

No depoimento a seguir é possível perceber como os participantes (cursistas) e componentes do NEPRE colaboram para a divulgação da lei e para a consolidação de ações pedagógicas que venham contribuir para acabar e/ou amenizar o racismo nas instituições escolares e em nossa sociedade. Vejamos o depoimento abaixo:

***Professor D** [...] eu tive a oportunidade de conhecer uma colega que hoje faz o curso com a gente na especialização. Na época, ela, fez o primeiro curso de extensão do NEPRE estavam trabalhando o Projeto “Diferenças na educação.” Não lembro bem se era isso, mas acredito que sim. E ela, como coordenadora da escola, queria desenvolver a lei na prática. E aí, começamos a desenvolver este trabalho dentro da escola.*

Pode-se observar como a presença dos cursos de formação oferecidos pelo NEPRE é importante na vida profissional dos professores. A formação e o conhecimento é a maior ferramenta que o profissional da educação ganha, segundo os depoimentos, com o curso de Especialização em Relações Raciais.

Assim, em 2009 foi criado o Curso de Especialização em Relações Raciais e Educação Brasileira com vista à implantação da Lei 10.639/03, que obriga todo o sistema de ensino a ofertar o ensino da História da África e dos Africanos e a contribuição dos negros para a cultura brasileira, de forma a contribuir e ajudar na desmitificação da democracia racial, evidenciando aos educadores e cursistas a verdadeira história e contribuição africana e afro-brasileira à sociedade.

Munanga (2008) ressalta a importância do ensino da História da África e da Cultura afro-brasileiro tanto a brancos quanto a negros, como forma de evidenciar socialmente a contribuição dos negros para a emancipação nacional do Brasil e desmitificar os preconceitos e discriminação reproduzidos há séculos, sob o olhar e controle eurocêntrico.

O autor propõe o resgate da memória coletiva através da educação, pois diz que com educação é possível transformar as estruturas eurocênticas consolidadas em nossa sociedade, que nos gestos, atitudes, comportamentos reforçam a ideia de preconceitos, estereótipos e discriminação contra os negros.

A desconstrução das estruturas ideológicas perpetuadas pelos europeus há anos, não será fácil e rápida, mas possível. Concordo com o autor quando diz que a educação: “[...] é capaz de oferecer tantos aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados” (MUNANGA, 2008, p. 13).

Contudo, para um ensino adequado que valorize a todos, é preciso qualificação profissional, desde a primeira formação, seguida da formação continuada, com vistas à instrumentalização do profissional professor com conteúdos, pesquisas, reflexões e discussões que o sensibilize, e assim, desenvolva uma ação que combata a qualquer forma de preconceito e discriminação.

É preciso investimento na formação de professores, em política de valoração profissional, investimentos em material de acesso à tecnologia e informática e principalmente, no intercâmbio professor e universidades, numa formação continuada. O profissional professor deve estar em constante estudo, dando ressignificação ao seu saber, sentindo-se estimulado para poder estimular. (LIBÂNEO, 1998)

A formação pode melhorar a qualidade do ensino, ou mesmo cumprir o que é de mais significativo, promover a reflexão da prática, de questionamento que proporcionará a desconstruções de verdades dogmatizadas e incoerentes com a realidade de muitos educando e assim transformar a prática assistida.

Ao criar e instituir o Curso de Especialização Relações Raciais, o NEPRE/UFMT atende o art. 13 do Estatuto da Igualdade Racial, promove a qualidade e a complementaridade dos cursos de formação, que até bem pouco tempo e, em alguns casos, até hoje, são desprovidos de matrizes curriculares que contemplem a Lei 10.639/03. E o curso de pós-graduação em foco vem fomenta, despertar o olhar dos profissionais da educação para a história esquecida, auxiliando no processo de reordená-la, recontá-la na perspectiva do negro e do índio (Lei 11.645/08), com equidade à história do branco.

Metodologia da pesquisa

A escolha da metodologia de pesquisa qualitativa se deu porque ela permite um recorte interpretativo do pesquisador sobre a realidade analisada. Essa

interpretação não deve ser generalizada, mas compreendida no seu contexto, pois a realidade apreciada é suscetível à mudança e a diferentes pontos de vista.

Silva (2001, p. 20) afirma que “A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo da pesquisa qualitativa”. O pesquisador é peça chave na compreensão dos dados colhidos no ambiente natural. É ele que faz a compreensão do processo, da realidade objetiva a partir da subjetividade de alguém.

A pesquisa teve como instrumento de investigação a entrevista semiestruturada. Segundo Flick (2009), esse método de pesquisa permite que o pesquisador conheça o ponto de vista subjetivo do entrevistado a respeito do assunto pesquisado, levando-o a “revelar o conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se, assim, acessível à interpretação” (2009, p.153).

Foram escolhidos alunos de diferentes localidades do Estado de Mato Grosso e que durante o curso, demonstraram em suas falas, posições antirracistas ou que tivessem passado por fatos racistas marcantes. Os entrevistados são profissionais da rede pública com mais de cinco anos de experiência ocupando cargos de professor, diretor e coordenador.

Feita a transcrição das entrevistas, procedeu-se à análise interpretativa e à reflexão sobre os dados coletados. Os nomes dos entrevistados foram substituídos por letras do alfabeto, para preservar a identidade.

Dados e Análise

Dentre os temas levantados nas entrevistas o conhecimento acerca da Lei 10.639/03 foi um deles e todos eles disseram conhecer ou ter ouvido a respeito dela antes de ingressar na especialização. Embora o conhecer a lei, não tenha garantido uma mudança imediata de postura em todos os entrevistados.

Com relação ao trabalho pedagógico acerca da questão racial na escola e na sociedade brasileira, todos, antes de ter formação específica, disseram desenvolver práticas baseadas no senso comum, acreditando estar contribuindo para as ações antirracistas, porém em algumas ocasiões, equivocadamente acabavam confirmando estereótipos e preconceitos tão presentes na vida das crianças negras.

Portanto, é preciso um olhar crítico e reflexivo acerca da ação pedagógica. Vejamos o relato do Professor B, “[...] *E o curso me fez perceber isso, em algumas*

situações e em vez de eu estar ajudando, acabava por discriminar, acabava acentuando mais o problema.”

Segue outro relato em que o professor se condena:

Professor E - [...] eu descobri muita coisa que eu fazia de errado, não de propósito, mas por estar no imaginário social da escola. Quantas coisas erradas que eu fiz com meus alunos, que hoje eu não faço mais. Coisas que a gente estudou lá atrás, mas com as discussões, experiências com colegas que passaram por tantas coisas, eu me descobri uma pessoa praticando o racismo mesmo, discriminação. Eu pude ver isso mudando no decorrer do curso.

Nos depoimentos, constataram a necessidade de pensar o planejamento alicerçado em um trabalho sistemático, isto é, deve-se evitar ficar intervindo só em situações esporádicas do cotidiano, mas organizar o planejamento a curto e médio prazo para intervir sistematicamente.

O engajamento no estudo e na prática de políticas igualitárias, sem prevalecer à cor, viabiliza o trabalho educativo e a sensibilização do problema como um todo, fomentando a transformação das desigualdades, tendo todos como responsáveis pela solução do problema.

Segundo Oliveira (2003), em um estudo sobre a prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação, ao ouvir os egressos do curso sobre a oportunidade dos afro-brasileiros e brancos de se apropriarem dos saberes pertinentes às questões raciais, percebe-se a reduzida presença de brancos na luta, o que dá a ideia de que é um problema de profissionais negros, mas enfatiza a necessidade do engajamento de ambos na luta a favor das questões raciais:

Falta nesta profissão, embora tenhamos alguns importantes aliados brancos, a convicção de que as questões raciais, bem como problemas que atingem a outros grupos, devem mobilizar os esforços de todos para promover a igualdade. Entende-se que os conhecimentos no curso devem ser apropriados por todos os educadores para fundamentar o seu projeto de transformação, junto aos usuários dos serviços educativos, quer seja excludentes ou excluídos. A desestabilização do racismo não pode ser atribuição exclusiva dos profissionais negros, mas deverá ser partilhada por todos. Sendo o magistério uma profissão branca, a omissão destes profissionais inviabiliza grande parte do trabalho educativo a ser realizado para a promoção da igualdade racial (OLIVEIRA, 2003, p.125).

A beleza, o encanto da formação não está basicamente no discurso, mas na mudança de hábitos, costumes que privilegiavam determinada cultura e, preconceituosamente, acabavam discriminando o diferente, mesmo que o diferente se pareça com o eu em questão. A negação do eu se pauta no privilégio, na centralidade de determinada verdade que obscurece a identidade do outro, forçando-o a se identificar com aquele que o discrimina. Nesta questão o curso contribuiu para o respeito e reconhecimento da pluralidade e diversidade, trazendo à tona uma verdade até então camuflada. (GADOTTI, 2002)

Outro ponto pesquisado foi à busca do relato de discriminação e preconceito no ambiente escolar e, infelizmente, todos os entrevistados disseram ter vivido ou assistido a discriminação e preconceito.

***Professor A** - Situações de preconceito são comuns no ambiente escolar, no que tange a temática. Só que elas aparecem, em tom de brincadeira, de maneira disfarçada, nunca ou quase nunca diretamente.*

Diante de situações estereotipadas, preconceituosa e discriminadora que o grupo pesquisado sensibilizado pela causa promove um processo de construção de ideias e discussões raciais até chegar ao ponto da elaboração do planejamento, execução e avaliação do projeto de intervenção.

No próximo depoimento é possível observar a intervenção dos professores e a preocupação em resgatar a autoestima da criança negra e a própria ação pedagógica, agora pensada, mobilizada, com vista às relações raciais.

***Professor E** – [...] E surgiu então a ideia de fazer o projeto que culminou no dia de zumbi. [...] Surgiu por causa do que tava acontecendo na sala e apareceram mais outros casos. E os professores interessaram. [...] Foi o primeiro trabalho na escola sobre relações raciais, que até então, antes de entrar no curso eu nunca tinha conseguido convencer ninguém de fazer algo, nem parecido.*

Muitos professores, contrários ao trabalho, argumentam que o problema é causado pelos próprios negros, que não se gostam, ficam criando situações, é o que afirma o professor B: [...] *Primeira coisa que o grupo coloca é que o negro é quem mais se discrimina.*

Segundo Brasil (2004), “Outro equívoco a enfrentar é a afirmativa de que os negros se discriminavam entre si e que são racistas também.”⁸ Essas ideias devem ser analisadas no contexto político e social, levando em conta a política do branqueamento, que trouxe a ideia de superioridade de brancos sobre negros e, conseqüente, “marcas negativas na subjetividade dos negros e também dos que os discriminam.” (MULLER, 2009, p.124).

Para que o trabalho fluísse nas escolas pesquisadas e avançasse foi preciso aceitação, envolvimento e respeito do grupo de profissionais do ambiente de trabalho pela causa das relações raciais. Sem esta parceria, o trabalho podia até acontecer, porém com maiores dificuldades.

No relato do Professor C, se lê “dá vontade de desistir”. Esta resposta foi dada quando perguntado ao entrevistado sobre as dificuldades enfrentadas por ele para discutir relações raciais no ambiente de trabalho. Sabe o que isso significa para um negro? É o peso de anos de inferiorização, discriminação, que a priori foi explicado, cientificamente, pela biologia, depois pela sociologia e antropologia como sendo o negro um ser incapacitado, com inteligência inferior aos não negros.

Essa forma ultrajante de tratar os negros foi mansamente camuflada pelo mito da Democracia Racial. Desfazer-se desse processo é circunstancial para o desenvolvimento do Brasil, por isto a extrema importância de recontar a história do Brasil a partir da História da África e das contribuições culturais afro-brasileiras.

Nesse sentido, a relação raça e educação precisam ser compreendidas pelo educador como elemento de centralidade nas discussões sobre políticas educacionais que visam fazer a inclusão da história e da cultura negra, para contribuir com a desnaturalização das desigualdades raciais no contexto escolar. (MÜLLER, 2003, p.63)

Outro fato investigado foi o de compreender o motivo da procura por conhecimento e qualificação na área de relações raciais. O resultado culminou em formação, todos responderam que buscavam formação que os instrumentalizasse teoricamente para enfrentar uma prática que precisa de intervenção e combate ao preconceito e à discriminação racial. E a partir dos pressupostos teóricos que os professores entrevistados tem feito seu trabalho, ainda pontual nas escolas do Estado de Mato Grosso, mas primordial.

⁸ Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Como dito, o conhecimento e a formação são essenciais para desmobilizar comportamentos racistas que ainda insistem em permanecer na sociedade

Considerações

As experiências relatadas nos depoimentos evidenciam nas diversas funções e de diferentes maneiras, a contribuição do curso no ambiente de trabalho escolar, as dificuldades em desenvolver as ações quase sempre provenientes de ambientes escolares onde o grupo de educadores ignorava ou era ignorantes em relação ao tema relações raciais.

A responsabilidade sobre o desconhecimento desse tema está mais relacionada com o fator político e social, que durante muito tempo perpetuou, e ainda perpetua a ideia eurocêntrica, o que conduz o diferente a se identificar com ela, a adotá-la como verdade e a renegar sua origem e cultura, já há muito tempo mitificada como inferior, feia e ligada ao negativo. Vivemos por muito tempo o mito da democracia racial, e é graças às pesquisas e estudos para a desmistificação de estereótipos e preconceitos que o mito vem sendo desmascarado. (MULLER, 2009)

O Curso de Especialização em Relações Raciais proporcionou a cada um dos entrevistados conhecimentos e instrumentos de intervenção para transformar a realidade dos negros, fazendo-se perceber que outros segmentos da sociedade, tais como os deficientes, índios, gordos, mulheres, velhos etc., também sofrem preconceitos, mas que ao negro se agrega a discriminação pela cor, o que o leva à margem da sociedade.

O curso, segundo os depoimentos, atendeu aos interesses dos cursistas tornando-os disseminadores da educação para as relações raciais, um educador que mudou sua postura em função da educação anti-racista. As propostas de intervenção, em depoimentos, foram pautadas na observação da realidade, conhecimento teórico, planejamento, elaboração e execução acerca de ações antirracistas.

A formação de um único profissional na escola revelou modificações e intervenções significativas, porém insuficientes para garantir a implantação da Lei 10.639/03. O trabalho é mais doloroso, os empecilhos maiores, contudo o processo de discussão, de apontamentos, muda e conforme todos os entrevistados, mesmo com as dificuldades, conseguiram colocar o tema em pauta para apreciação e possível desenvolvimento de projetos.

Diante da lei 10.639/03, o NEPRE se mostra preparado para atender a legalidade, proporcionando aos educadores interessados formação adequada e de qualidade para o Estado de Mato Grosso. É uma ação grande para o NEPRE, mas pequena para atender a demanda.

Dessa forma, a escola deve sempre estabelecer parceria com as instituições de pesquisa, cujo fim é propiciar a interação entre a prática e a teoria através de projetos de aprendizagem, auxiliando o grupo escolar, os discentes a terem compreensão do processo histórico, político e social pelo qual a história do Brasil foi construída.

A reflexão sobre a prática por parte dos cursistas e suas demonstrações de consciência sobre a questão representa um grande ganho, ganho convertido em projetos desafiadores, contextualizados às ações de cada escola em que o professor entrevistado trabalha.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial**: Lei nº 12.288, de 20 julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de Um Sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2005.

_____. Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: Kabengele, Munanga. **Superando o Racismo na escola**. 2. edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

JESUS, Lori Hack de. **Alunos negros do Ensino médio de Tapurah**: trajetórias de vida e estudo. Cuiabá: EdUMT, 2010.

LANDO, Janice Cassia. **Projeto de vida e identidade profissional**: trajetórias de imigrantes professoras. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. -(Coleção questões da nossa época; v.67)

SILVA, Edna Lúcia. **Da Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**/Edna Lúcia Silva, Estera Muszkat Menezes. 3 edição revisada atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues et. al. **Educação e Diferenças:** os desafios da Lei 10.639/03 – Cuiabá: EdUFMT, 2009.

MUNANGA, Kanbenguele. **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

OLIVEIRA, Iolanda de. **A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação.** In: _____. (org.) Relações raciais e educação: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MINICURSO GEOGRAFIA DE MATO GROSSO: UMA PROPOSTA DE SE ESTUDAR O LUGAR PARA SE COMPREENDER O MUNDO

Kelbiane Alves Rodrigues
Bolsista - PIBID/GEO/CUR/UFMT

Luzirene Rodrigues de Matos Teixeira
Bolsista - PIBID/GEO/CUR/UFMT

Solange Flôres de Souza
SEDUC-MT/Supervisora PIBID/GEO/CUR/UFMT

Resumo

Estudar o lugar para entender o mundo se torna importante na construção do conhecimento, pois permite ao indivíduo conhecer sua história e compreender as coisas que ali acontecem. Assim, nenhum lugar é neutro devido à constante interação que ocorre entre os diversos lugares. O presente artigo trata de uma proposta do PIBID/GEO/CUR/UFMT de minicurso de Geografia de Mato Grosso como ferramenta metodológica de ensino que contribuiu oferecendo aprendizagens valorizando as referências dos alunos e instigando a construção da sua identidade a partir do conhecimento regional. O Minicurso foi aplicado às turmas de Terceiros Anos de uma Escola Estadual no centro da cidade de Rondonópolis/MT, onde foram utilizadas metodologias mais participativas, dando espaço para que os alunos pudessem se expressar de forma mais ativa por meio de atividades coletivas, percebendo estar inserido neste contexto e atuando de forma a transformar o espaço geográfico. Nesta perspectiva as atividades desenvolvidas possibilitaram trabalhar o conteúdo de maneira criativa, atraindo a atenção e o interesse dos discentes.

Palavras-chave: Minicurso. Geografia de Mato Grosso. Conhecimento.

Introdução

No processo de ensino aprendizagem estudar o lugar se torna importante para se compreender o mundo em que se vive. No estudo da geografia, a escala possui fator primordial na construção do conhecimento, pois ao estudar o espaço geográfico, torna-se possível entender o processo histórico ocorrido em determinado lugar que por sua vez está inserido no mundo global. Portanto, a partir do conhecimento do lugar se torna possível compreender o mundo.

Sendo Mato Grosso o lugar de vivência dos alunos, a atuação do subprojeto PIBID/GEO/CUR/UFMT na Escola Estadual Major Otávio Pitaluga (EEMOP) teve como proposta no ano de 2015 o projeto minicurso Geografia de Mato Grosso, tendo como objetivo valorizar as referências dos alunos para que possam a partir daí fazer

com que se sintam inseridos no contexto global, como também prepará-los para ingressarem no ensino superior. Neste contexto, o trabalho também vem apresentar a atuação dos futuros docentes através do PIBID Geografia, o que agrega a estes, experiência e aproximação ao ambiente escolar antes de concluírem a graduação.

O tema Geografia de Mato Grosso já é proposta curricular da escola, porém o PIBID/GEO/CUR/UFMT em parceria com a mesma teve o privilégio de aplicar o conteúdo através de minicurso, onde se buscou uma metodologia mais participativa, com o intuito de garantir maior envolvimento dos alunos, visando um significativo aproveitamento, assim como garantir experiência aos futuros docentes.

O presente artigo irá apresentar todo o processo de preparação, aplicação e resultados alcançados, por meio desta experiência com o minicurso destinado aos alunos dos Terceiros Anos do Ensino Médio da Escola EMOP. Assim como, o papel de educador desempenhado neste caso pelos bolsistas PIBID/GEO/CUR/UFMT que permitiu a construção mútua do conhecimento em virtude da troca de experiências entre docentes e discentes, sendo estas vivências primordiais para a formação do futuro profissional da educação.

Compreendendo os fenômenos regionais por meio de minicurso

O estudo da Geografia é essencial para se viver em sociedade, pois permite um maior entendimento do lugar de vivência do indivíduo, levando-o a correlacioná-lo com os demais lugares, considerando assim, o processo histórico e a participação destes na formação de uma sociedade.

De acordo com Castrogiovanni, ao se trabalhar com o espaço geográfico deve-se considerar o local de vivência dos alunos. O autor ainda afirma que:

As sociedades, ao longo do processo histórico, organizaram e reorganizaram o espaço, concomitantemente à transformação da natureza. Dessa forma, a organização espacial é a expressão material do homem, resultado do trabalho social. Ela reflete as características do grupo que a construiu (CASTROGIOVANNI, 2009, p.63).

Neste sentido estudar a Geografia de Mato Grosso propiciou aos alunos o reconhecimento da dinâmica do Estado ocorrida ao longo do tempo, bem como as suas transformações, ora influenciando, ora sendo influenciado.

Assim, a proposta do minicurso veio a fomentar a discussão e despertar o interesse dos discentes em relação à configuração espacial da sua região,

contribuindo com o aprimoramento dos conhecimentos dos conteúdos geográficos do Estado, correlacionando os conceitos pertinentes às unidades físicas, políticas, econômicas, históricas e culturais, com vista à valorização do lugar e, dos costumes, adicionando técnicas de ensino pedagógicas, contribuindo para a formação da identidade e da cidadania dos jovens educandos, com ênfase à preparação para as provas da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT).

O minicurso foi aplicado na Escola Estadual Major Otavio Pitaluga, localizada na região central do município de Rondonópolis, onde a mesma atende alunos de vários pontos da cidade, vindos tanto da área central quanto das regiões do seu entorno.

O desenvolvimento das atividades ocorreu nas aulas de monitorias, sempre às segundas no período vespertino (contra turno), tendo uma duração de 20 horas, atendendo aproximadamente 130 alunos dos terceiros anos, e no período entre os dias 13 de abril a 11 de maio de dois mil e quinze.

Objetivando contextualizar os aspectos históricos e físicos da formação territorial e debatendo a participação do Estado de Mato Grosso no cenário da integração nacional destacando o processo migratório de fronteira agrícola, foi possível uma aproximação com a realidade vivida por familiares de uma parte dos alunos presentes. Isso gerou uma considerável participação nas discussões dos temas, analisando a evolução destes processos de transformações do espaço/tempo ocorridos nas últimas décadas.

O minicurso contou com técnicas de ensino esquematizadas com aulas expositivas dialogadas, maquetes, jogos e charges. Ampliando assim, as possibilidades de outros recursos didáticos que variaram entre quadro negro, giz, data show e materiais tais como: isopor, cartolina, tinta guache, tesoura, pincel, cola e outros.

Seguindo uma metodologia de ensino primordial, o planejamento foi elaborado e desenvolvido em um primeiro momento entre os bolsistas do Programa onde se avaliava a eficiência das técnicas e dos recursos a serem empregados, principalmente para a otimização do tempo a ser utilizado sendo posteriormente desenvolvido com os discentes (**Foto 1**).



Foto 1- Materiais utilizados na construção da maquete

Fonte: PIBID/GEO, 2015

Os temas abordados foram divididos em quatro etapas: Na primeira foram apresentados conteúdos pertinentes às questões históricas de ocupação do Estado contextualizando os aspectos físicos na formação territorial.

Também foi realizada uma exposição de slides, ricos em figuras, para melhor aproximar o aluno da realidade estudada a partir da visualização, o que de acordo com Portugal (2012) ao se apresentar atividades com imagens de um lugar faz com que haja um contato maior com o espaço vivido, despertando curiosidades e o entusiasmo dos alunos em conhecê-lo melhor, principalmente se alguns destes não tiveram acesso a tais imagens.

Com o intuito de que os alunos pudessem se expressar de forma mais ativa, foi inserido no planejamento a construção de maquetes da bacia hidrográfica do estado, instigando os mesmos através de atividades coletivas a querer aprender e a não ficar simplesmente esperando e ouvir o que está sendo apresentado pelos bolsistas. Conforme afirma Castrogiovanni:

O estudo espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo

como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (CASTROGIOVANNI, 2009, p.94).

O autor ainda afirma ser responsabilidade da Geografia interpretar esses fenômenos, podendo fazê-la a partir da transformação de um meio natural onde a realidade espacial se posiciona favorecendo ou dificultando a dinâmica de ocupação. “As relações sociais que ocorrem se materializam em edificações que podem ser observadas fisicamente. São paisagens dos lugares” (CASTROGIOVANNI, 2009, p.94).

A construção da maquete foi desenvolvida de maneira prazerosa. Os alunos foram divididos em cinco grupos, contendo aproximadamente quatro pessoas em cada um destes (**Foto 01**).



Foto 2- Alunos do EEMOP confeccionando a maquete
Fonte: PIBID/GEO, 2015

Aos alunos foram distribuídos os materiais (isopor, molde da bacia hidrográfica, tesoura, pincel atômico, tinta guache e perfurador de isopor), sendo orientado pelos bolsistas a primeiro transferirem o molde no isopor, depois contornarem os principais rios, dando profundidade à representação. A atividade foi finalizada com a pintura da maquete identificando com cores diferentes as principais bacias hidrográficas do Mato Grosso.

Nos segundo e terceiro encontros de monitoria foram trabalhadas temáticas relacionadas ao debate da participação do Estado de Mato Grosso no cenário da

integração, caracterizando a posição industrial, meios de transporte, produção de energia e as estratégias de ocupação e inserção de Mato Grosso na economia nacional e internacional. Nesta etapa optou-se por desenvolver uma atividade no formato de um jogo comumente conhecido como *Quiz*. Os alunos foram divididos em dois grandes grupos, onde cada grupo sorteava perguntas para o adversário, após 11 rodadas de perguntas e respostas quem obtivesse o maior número de acertos acumularia pontos que se somariam à atividade final.

O quarto encontro se propôs a estudar as transformações do espaço/tempo e as questões ambientais da atualidade dentro do Estado, sendo contemplados com a atividade do GEOTRILHA, os mesmos grupos formados anteriormente se posicionavam, para de acordo com as regras e normas reguladoras do Jogo, responder as questões pertinentes ao que foi trabalhado durante o minicurso. Assim, a equipe que conquistasse maior pontuação seria considerada campeã. Sempre reforçando a estes que o foco principal da atividade era aquisição do conhecimento.

A experiência se mostrou enriquecedora contribuindo muito no processo de ensino aprendizagem sendo possível abordar conteúdos teóricos de forma prática e essencial para compreensão dos fenômenos que configuram o espaço geográfico, principalmente valorizando o espaço vivido por eles.

Considerações Finais

O minicurso Geografia de Mato Grosso desenvolvido com alunos dos Terceiros Anos da Escola EMOP proporcionou aos mesmos aprofundar os conhecimentos sobre o Estado, aproximando o lugar de vivência deles com os demais lugares.

Neste sentido, trabalhar com o tema foi de extrema importância para a construção do processo de ensino aprendizagem favorecido através da troca de experiência entre estudantes e bolsistas PIBID. Uma vez que, o minicurso contou com riquíssimos debates acerca dos aspectos históricos e da participação de Mato Grosso no cenário da integração nacional envolvendo o processo migratório, fato esse que aproximou o tema à realidade dos alunos, gerando assim maior participação, uma vez que, parte dos familiares de alguns foi agente construtor do processo histórico do estado e do município.

Outro aspecto positivo foi à experiência de trabalhar o tema em forma de minicurso, pois contou com uma carga horária mais compacta e com atividades que

dependiam de maior participação e interação entre alunos e bolsistas. Também aprofundou os conhecimentos geográficos acerca do Mato Grosso, onde foi possível relacionar tanto os aspectos físicos, políticos, econômicos e sociais, favorecendo-os na formação enquanto cidadãos e agentes transformadores do espaço, assim como, para prepará-los para ingressar no Ensino Superior.

Referências Bibliográficas

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano** / Antônio Carlos Castrogiovanni (organizador). 5. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2000.

PIAIA, Ivane Inêz. **Geografia de Mato grosso**. 3. ed. Ver. Amp. Cuiabá: EdUNIC, 2003.

MORENO, Gislaene. Políticas e estratégias de ocupação. In: HIGA, Tereza Cristina Souza; MORENO, Gislaene. **Geografia de Mato Grosso: território, sociedade, ambiente**. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de geografia** / Jussara Fraga Portugal, Vânia Alves Martins Chaigar (Organizadoras). 1. Ed. – Curitiba: CRV, 2012.

OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

GISELI RODRIGUES DE MATOS

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos tem uma especificidade própria, uma vez que os jovens e adultos já têm um repertório de conhecimentos e vivências que exige do professor um tipo de relação pedagógica diferenciada da que é trabalhada com crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Além disso, a sociedade contemporânea tem exigido uma maior capacitação das pessoas para o mercado de trabalho, que a cada dia que passa se torna mais concorrido, tornando a vida mais difícil e diminuindo as oportunidades para as pessoas com baixa escolaridade. Ser educador na educação de jovens e adultos é desafiador, requerendo interesse e compromisso por parte do professor, uma vez que tem que se adequar à realidade dessa modalidade de educação, pois o papel do docente é ser mediador entre o conhecimento do cotidiano e conhecimento científico, responsável também pela seleção e organização de conteúdos, bem como os métodos adequados para a realização desse processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, faz-se necessária uma formação especialmente voltada para prática pedagógica em EJA – Educação de Jovens e Adultos, tanto em nível de formação inicial quanto à formação continuada.

Palavras-chave: Formação docente. Política pública. EJA.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil se constitui muito mais como desmazelo social do que do desenvolvimento na Nação. Uma massa considerável de excluídos do sistema formal de ensino, por se encontrar em condições de vida precária ou por ter tido acesso a uma escola de má qualidade ou, então, por não ter tido acesso a escola, e hoje se defronta com a necessidade de realizar sua escolaridade, pois necessitam do concluir ou começar seus estudos para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância.

Diante dessa situação a educação de jovens e adultos tem uma especificidade própria, uma vez que os jovens e adultos já têm um repertório de conhecimentos e vivências que exige do professor um tipo de relação pedagógica diferenciada daquela que é trabalhada com crianças. Representa também um espaço de inclusão para essas pessoas, que por muitos motivos tiveram que parar de estudar, ou nunca tiveram a oportunidade de ir à escola na faixa etária convencional e hoje sentem a necessidade de estudar.

Além disso, a sociedade contemporânea tem exigido uma maior capacitação no mercado de trabalho, que a cada dia que passa torna mais concorrido, tornando a vida mais difícil e diminuindo as oportunidades para as pessoas com baixa escolaridade.

Este estudo foi desenvolvido a partir de inquietações pessoais sobre a educação de jovens e adultos e também sobre a formação que os professores recebem para trabalhar nessa modalidade de ensino, até porque durante a graduação sentimos falta de formação voltada para a EJA. Diante disso, passei a interessar pela busca de respostas para a seguinte indagação: Os professores que atuam na Educação de jovens e Adultos tiveram alguma formação específica para trabalhar neste campo de ensino?

Discutindo e analisando a política de formação para professores da Educação de Jovens e Adultos

Em Mato Grosso a formação de professores acontece, de modo mais sistematizado, por meio dos CEFAPROs – Centro de Formação e Atualização de Professores, que tem como objetivo principal o desenvolvimento das políticas de formação continuada na rede estadual, além de manter parcerias com os municípios e instituições de ensino superior.

Conforme o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso - PEE, o principal projeto desenvolvido e de maior abrangência é “Sala do Professor” que foi criado em 2003. Este projeto tem como objetivo fortalecer a escola como locus de formação continuada, por meio da organização de grupos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da qualidade social da educação.

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso estabeleceu para a formação de professores o seguinte objetivo:

Assegurar e ampliar, com qualidade, os programas de formação inicial e continuada, promovendo o acesso de todos os profissionais da educação por intermédio de cursos específicos na área de atuação, nos diferentes níveis e modalidades, fortalecendo os CEFAPROs e estabelecendo parcerias com instituições de ensino superior, prioritariamente locais. (PEE, 2007/2010, p. 48)

O desenvolvimento desse projeto requer a elaboração e organização coletiva de um cronograma que contemple um total mínimo de 80 horas no ano letivo

destinando uma parte da carga horária da hora atividade para o desenvolvimento do projeto Sala de Educador (PARECER ORIENTATIVO, 2011).

Em muitos casos, a própria coordenação da escola realiza essa formação, mas quando é necessária uma discussão mais aprofundada são chamados os professores formadores do CEFAPRO que são responsáveis por implementar, orientar, aprovar, intervir, acompanhar e avaliar os projetos elaborados pelas unidades escolares, contribuindo para a melhoria do ensino e aprendizagem da Educação Básica, e também a elaboração do projeto Sala de Educador, considerando o diagnóstico das necessidades formativas levantadas.

A política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (SEDUC, 2010) estabelece que todos os profissionais da escola têm o papel de educadores do coletivo. Essa política está subsidiada pela Lei Federal Nº 12.014/2009 Art.1º) que considera como profissionais da educação escolar básica três categorias de trabalhadores, quais sejam:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

No que se refere à formação dos professores, esta é contínua e específica, abrangendo as três grandes áreas do conhecimento, sendo elas: Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física) e Ciências da Natureza e Matemática (Matemática, Física, Química e Biologia), onde são desenvolvidas também oficinas, projetos, estudo da legislação referente à Educação de Jovens e Adultos.

Os saberes necessários para a construção da profissionalidade docente

Nas últimas décadas o número de alunos com dificuldades de aprendizagem teve um aumento considerável. Entretanto observa-se a existência de um conjunto de fatores que contribuem para esse crescimento dentre eles a falta de entendimento por parte dos profissionais e também dos pais, a formação acadêmica dos professores,

ou seja, falta de formação e com ela a falta de habilidade para trabalhar com a dificuldade de aprendizagem.

Nóvoa (1992) apontam, assim, que a formação necessita ser realizada dentro de uma perspectiva inovadora, com objetivos reais na sua relação política no sentido mais amplo. Para tanto, essa formação deve ser entendida como aquela que deve se efetivar de forma contínua, expressada por uma concepção de educação que se amplia pelas relações, buscando aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico. A formação acadêmica durante muito tempo levou em conta apenas uma parte do indivíduo: o sujeito epistêmico, que se dedica somente ao conhecimento, baseando-se nas capacidades ou habilidades que este indivíduo tem para conhecer. Essa formação não levava em conta que o indivíduo tem, ao mesmo tempo, uma história, algo que diferencia dos outros indivíduos, sua singularidade.

Assim sendo, a formação continuada gera possibilidades de criar formas de enfrentamento das situações-problemas que se constituem em entraves para a consecução dos objetivos propostos e considerados como sendo dos pares; isto envolve tanto as expectativas dos docentes como as dos educandos e o contexto social mais amplo, bem como o da escola, e seus reflexos sobre a formação de cada pessoa.

Cabendo ao professor, o dever de também saber ouvir, e isso segundo Buber (2006) uma lógica ou semântica da linguagem, o que faria da palavra um simples dado, o sentido da portadora de ser, sendo através da palavra a introdução do homem na existência. Para o autor, a analogia dialógica e dialética, se fazem presente no processo do ensino/aprendizado, no sentido de estarmos sempre em contato com o outro na dinâmica de aprender. Na dialógica, não somente configurada na relação professor/aluno, mas principalmente no exercício do diálogo, na troca de experiências.

Quando se ouve um aluno, leva o mesmo a um processo de conscientização que desenvolve a partir do momento em que as pessoas e seus grupos discutem e passam a enfrentar seus problemas comuns, libertando-se da monotonia, quando não existe o diálogo na sala de aula. A falta de diálogo é um fator que contribui para a falta de estímulo. Quando o professor escuta o aluno, se dá a troca de informações entre professor – aluno, demonstrando reciprocidade e aprendizado, a aula se torna algo gratificante. O aluno que consegue dialogar no momento de suas dúvidas passa a confiar mais no seu desempenho e no seu educador.

Muitos educadores de forma consciente e inconsciente colocam uma barreira entre ele e o educando, não deixando o aluno se expressar, dificultando a acessibilidade da procura para o esclarecimento de suas dúvidas e temores tanto no que se refere a atividades pedagógicas, quanto as suas dúvidas pessoais.

No CEJA – Professor Alfredo Marien, que segue a ideologia Freiriana, observando a metodologia de ensino dos profissionais que ali trabalham é possível destacar a importância que os mesmos têm frente a essas convicções, a compreensão do aluno torna-se um elemento facilitador para a relação professor e aluno, e desafiá-lo a pensar e a criar, estabelecendo um parâmetro entre os conteúdos estudados e as experiências vividas, reforçando ainda mais essa questão nas aulas de oficinas pedagógicas e nas aulas culturais. Vale também ressaltar que ao se falar em ambientes de aprendizagem, resalta-se a grande importância do envolvimento dos educadores em trabalhar de maneira que se estimule os mesmos a vontade de aprender de seus alunos. Entretanto, que esta forma de trabalhar não comprometa as responsabilidades de envolvimento dos alunos, no que se diz respeito ao conteúdo a ser aprendido.

O educador necessita refletir, rever seus conceitos, sobre seus métodos e seus velhos paradigmas para despertar em seu aluno a vontade de aprender. Para que um educador tenha um bom êxito no processo de construção do conhecimento e no estímulo do seu aluno, é preciso bem mais do que metodologias modernas e titulações, o professor precisa ter consciência de que está em suas mãos a responsabilidade de construir o conhecimento do seu aluno, sendo a sua função tornar esse momento agradável e prazeroso.

A prática docente crítica implica o movimento dialético de reflexão crítica sobre a prática, o que exige do professor uma nova postura frente ao seu saber e ao saber dos alunos e da sua prática da vida, relacionando-os com novos conteúdos, o que tornará a aprendizagem mais significativa, considerando suas dimensões pessoais, afetivas e intelectuais. Com base nesta reflexão, acredita ser necessárias para o trabalho com turmas de jovens e adultos, na perspectiva das dificuldades enfrentadas na sala de aula.

As competências apontadas pelos professores sinalizam para a superação das diversas dificuldades encontradas no trabalho docente, tais como: “a falta de tempo dos alunos ou de hábito de estudo”, “a falta de interesse”, “a falta de um corpo técnico

à noite para acompanhar a EJA”, enfim, algumas dificuldades com que se deparam os docentes no seu trabalho com alunos jovens e adultos, o que os leva a lançar mão de algumas competências para poder dar conta do processo ensino-aprendizagem.

Perrenoud (2000) sinaliza que, para desenvolver competências, é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los.

Por isso “domínio de conteúdo, segurança nas intervenções e voz firme transmitem segurança e auxiliam na preparação, pois o aluno precisa ter confiança no que o seu professor ensina”, assevera um de nossos sujeitos do estudo. É interessante, também, a afirmação que “o professor tem que ter a competência de além de ministrar aula e conteúdos, conquistar o respeito do aluno e o interesse deste pelo conteúdo da aula e fazer com que goste do que está sendo ministrado e a importância disso para sua vida estudantil”.

Na EJA as experiências inovadoras dos professores fazem com que os mesmos deixem de serem meros receptores de conteúdos prontos, simples espectadores de políticas públicas, tornando-se co-construtores dos conhecimentos. Este processo parte, necessariamente, do cotidiano dos Educadores e Educando havendo uma reflexão crítica sobre os saberes acumulados e produzidos socialmente, o que conduz os Educadores a uma mudança de postura em relação à EJA, levando-os a questionamentos sobre a própria prática pedagógica que também eles se encontram na condição de sujeitos de uma Educação de Jovens e Adultos. Como bem disse Freire (1996) o reconhecimento de que nós fazemos e nos refazemos educadores em todo o decorrer de nossa existência e nos diferentes espaços-tempos da experiência, revela nossa inconclusão humana, assim como reveste esses espaços de formação de legitimidade, porque materializam o direito de aprender por toda a vida, essência e verdadeiro sentido da EJA. A EJA exige do profissional atualização constante”. Deduzo que o supervisor tem importante papel para que haja, por parte do docente, “adaptação ao sistema de ensino diferenciado”. A EJA apresenta uma organização diferenciada, com flexibilidade de horários para os alunos.

Desta forma a prática pedagógica é individualizada para respeitar o ritmo de construção do conhecimento de cada aluno. A prática pedagógica, tanto no ensino regular, quanto no EJA deve ser pautada no compromisso com o aluno, no exercício

da construção do conhecimento e na busca de mudanças de paradigmas. Na EJA, os alunos vivenciam integralmente o sistema político-econômico vigente, tendo maior discernimento para discussões”. Comparada ao ensino regular, o próprio docente descreve a ação da e na EJA como sendo diferenciada, afirmando que: “a diferença mais marcante da prática pedagógica na EJA e no ensino regular está na seleção do conteúdo programático.

Na EJA o conteúdo deve ser essencialmente significativo, e sua seleção fundada nos objetivos predominantes de cada turma. Fora isso deve ser levada em conta a carga de experiência dos alunos que, dado à idade, trazem mais maturidade e mais conhecimento prático que devem ser trabalhados”. Nesse sentido, o supervisor tem importante papel: orientar as ações docentes que visem à vivência dos princípios políticos, éticos, morais e humanos circunscritos na prática pedagógica, num clima de cooperação, de cessão, de interdependência e de mediação dos conflitos. Aqui, cabe enfatizar que conforme Medina (1997, p. 32) “(...) o trabalho do professor dá sentido ao trabalho do Supervisor no interior da escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objeto da ação/reflexão, ou de reflexão/ação para o desenvolvimento da ação supervisora”. Assim sendo, não se trata de afirmar quão importante é o trabalho de cada um, mas de descobrir que o coletivo de cada instituição é corresponsável pelos processos formativos continuados da ação educativa visando garantir aprendizagens significativas para os atores da EJA.

A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos

Ser professor hoje é diferente, pois o mundo está em constante mudança, e as tecnologias criaram novos espaços do conhecimento, por conta disso a formação tem que ser permanente.

Para Gadotti (2005) ser professor, hoje, não é nem mais fácil nem mais difícil do que há algumas décadas. É diferente. Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhecer e morre, diante de um mundo em constante mudança, seu papel vem mudando, se não na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na própria formação que se tornou-se permanente e necessária.

A EJA é uma modalidade de ensino que historicamente foi tratada de forma compensatória nas políticas educacionais, o que resultou em um problema ainda não

resolvido neste século. O professor da EJA, por exemplo, ainda utilizam em sua prática educacional os mesmos métodos desenvolvidos na educação básica, em específico para a educação de crianças. Sua formação deve, portanto, ser pensada de forma diferente das outras modalidades educacionais, pois muitos dos alunos atendidos nas últimas décadas tiveram o acesso garantido pelas políticas educacionais, mas por motivos diversos não tiveram a possibilidade de continuar, entre eles fatores econômicos, sociais e culturais que interferem direta ou indiretamente no processo educacional e, em muitos casos, o tipo de ensino oferecido que não condiz com sua realidade e necessidades.

Neste sentido a formação do profissional da educação de jovens e adultos, pode fazer a diferença e tornar possível o sucesso das políticas de acesso e permanência para essa modalidade de ensino. Entende-se que, ao se pensar em políticas para a formação de professores, é importante pensar que este professor está inserido em uma realidade específica, onde os alunos trazem contribuições de suas vivências que podem o trabalho do professor em sala de aula.

Existem alguns fatores que podem contribuir para a formação do educador de jovens e adultos e possibilitar uma prática que leve em conta a diversidade cultural existente no ambiente escolar como: buscar entender a dinâmica dos movimentos sociais a que os alunos estão inseridos, movimentos estes que fazem parte do cotidiano do aluno, que produz ações, formas de pensar e entender o mundo em que vive. “O educando é, antes de tudo, um membro atuante na sociedade. Não apenas um trabalhador, e sim um conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência” (PINTO, 1991, p. 83).

A formação docente deve partir do conhecimento da realidade em que o aluno está inserido e através de elementos dessa realidade organizar ações para melhorar sua prática pedagógica efetivada coletivamente e de forma permanente pelos atores participantes dessa ação.

Nessa perspectiva, para que o aluno construa sua aprendizagem, cabe ao professor buscar conhecimento, ser pesquisador e saber pensar. “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade, de intervir no mundo, conhecer o mundo”. (FREIRE, 1996, p.31).

Há algum tempo, quando se falava do professor tinha-se ideia de que para ser um bom professor bastava transmitir conhecimento e ter autoridade em sala de aula, mas hoje é outra realidade. Se a escola e o aluno mudaram, também cabe ao professor seguir este caminho, pois os alunos são mais curiosos, e mesmo não possuindo um conhecimento elaborado maior, têm o conhecimento adquirido no cotidiano. Além disso, o sujeito não é um ser passivo onde se deposita conhecimentos. É um sujeito ativo e participativo, que pensa, dialoga e age para tomar suas decisões.

Nesse sentido, a Resolução Nº 1/ CNE/CP/ institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Além de observar o que está disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9394 de dezembro de 1996, no que diz respeito a orientações sobre a formação de professores terá que respeitar as etapas e modalidades da educação básica, bem como os princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, respeitando questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. Inclui também conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, crianças com necessidades educativas especiais e comunidades indígenas.

Na realidade da EJA, percebe-se que os professores não são habilitados para atender essa demanda que tem características próprias. Neste contexto, o professor deverá conhecer os conteúdos a serem trabalhados, atualizando-se constantemente, mesmo porque a formação do professor não acontece só na graduação, mas permanentemente. É importante que faça uma reflexão de sua prática docente, buscando meios de aperfeiçoá-la. Trabalhar com clareza e segurança quanto aos objetivos e conteúdos educativos que integram um projeto pedagógico ser capaz de definir, para cada caso específico, as melhores estratégias para ajudar os alunos em seu processo de aprendizagem.

Quanto à formação do educador Pinto (1991, p. 48) enfatiza que

A preparação do educador é permanente e não se confunde com a aquisição de um tesouro de conhecimentos que lhe cabe transmitir a seus discípulos. O educador deve ser o portador da consciência mais avançada de seu meio [...] Necessita possuir antes de tudo a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação.

O professor tem que ser sensível para trabalhar com a diversidade, já que uma turma poderá encontrar educandos com diferentes bagagens culturais, e também favorecer aos jovens e adultos a sua autonomia, estimulá-los a avaliar constantemente seus progressos e carências, ajudá-los avaliar constantemente como a aprendizagem se realiza. Compreendendo seu próprio processo de aprendizagem, os jovens e adultos estão mais aptos a ajudar outras pessoas a aprender, isto é essencial para pessoas que como muitos deles, já desempenham um papel de educadores de família, no trabalho e na comunidade (RIBEIRO,1997, p. 46).

Considerações finais

Ser educador na EJA é desafiador, requerendo interesse e compromisso por parte do professor, uma vez que tem se adequar à realidade dessa modalidade de educação de educação, pois o papel do docente é ser o mediador entre o conhecimento socialmente produzido e o educando. Mediação que se verifica pelo conhecimento do cotidiano e expectativas de seus alunos, pela seleção e organização de conteúdos e métodos adequados a esse processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, faz-se necessária uma formação especialmente voltada para a prática pedagógica em EJA, tanto em nível de formação inicial quanto de formação continuada.

Enquanto sujeitos, que na história da educação tiveram seus direitos negados, a Educação e Jovens e Adultos se encontram diante de antigos e novos desafios postos como forma de repensar a educação como um todo no Brasil. Existe um sistema que alimenta essa modalidade de ensino, visto que diante de uma preocupação que vem desde o início do século XX com necessidade de erradicação do analfabetismo no país, ainda nos encontramos diante de índices alarmante de uma grande parcela da população brasileira que ainda não tem acesso ao mundo letrado, e que por isso, se encontram em situação de exclusão dentro dessa sociedade. Universidades, governos federais, municipais e estaduais, juntamente com movimentos sociais, urbanos e rurais bem como educadores e educandos e sociedade civil como um todo, em parcerias, podem repensar políticas e práticas que levem em consideração a formação do educador para essa modalidade de ensino dentro do atual processo de desenvolvimento da sociedade de forma que, os sujeitos da EJA tenham a possibilidade de acesso e permanência nos sistemas de ensino.

A formação docente não deve estar simplesmente associada à transmissão de conteúdos nos cursos de formação docente ou mesmo esperar que somente com as experiências do dia-a-dia o indivíduo se tornará um bom profissional. Em primeiro plano, a formação de professores requer conhecimentos unificados e que insira o professor como pessoa em busca de uma identidade profissional. Em segundo plano, admitir também que “formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (Nóvoa, 1995, p. 29).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral. Editora Universitária, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**. Volume 1. Brasília, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000a**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.cne.gov.br>> Acesso em 26-09-2014.

BELLO, Samuel Edmundo López. Etnomatemática e sua relação com a formação de professores: alguns elementos, in **Etnomatemática: currículo e formação de professores**, KNIJNIK, Gelsa, org. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

COSTA, Marina Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; HORTMANN, Maria Lúcia Castagna: tributo a um autor que revolucionou as discussões em educação no Brasil: In **Educação & Realidade**, 2009, Porto Alegre.

DI PIERRO, Maria C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação e sociedade**. Campinas, v.26, n. 92, p. 1115-1139, Out. 2005.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir, Ramão, José. (Org.) **Educação de jovens e adultos: teoria e prática e proposta**. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/ MEC, Unesco, 2008.

NÓVOA, Antônio. A formação da profissão docente, In **Os professores e a sua formação**. Portugal, Dom Quixote, 1992.

PIRRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Ambiguidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o Magistério**. Texto digitado, 2000.

REFLEXÕES DE PIBIDIANOS SOBRE OS EIXOS DE TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Carmem Dias Mendes (UFMT/PEDAGOGIA/ PIBID)

Dandara Fátima Pereira de Brito (UFMT/PEDAGOGIA/PIBID)

Rosangela de Oliveira Floriano (UFMT/PIBID)

Resumo

O presente Trabalho consiste na análise dos seis eixos de trabalho a partir do Referencial Curricular Nacional para Educação infantil. O objetivo deste trabalho tem por finalidade compreender as contribuições do RCNEI para os eixos de trabalho direcionado para as Instituições de Educação Infantil. Foi desenvolvido pelo grupo de bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. A metodologia utilizada partiu de um breve estudo bibliográfico acerca da temática, com o intuito de valorizar os eixos de trabalho votado para creches e pré-escolas.

Palavras-chave: Eixos de trabalho. PIBID. RCNEI.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), propõe um contato direto com a realidade da escola pública com a finalidade de evidenciar a qualidade das atuações acadêmicas valorizando a formação de professores para educação básica. Dessa maneira no curso de pedagogia o PIBID atende cinco eixos de formação que são: a) práticas docentes interdisciplinares, b) uso de tecnologias educacionais e recursos didáticos inovadores, c) gestão escolar, d) estratégia para aperfeiçoamento da capacidade comunicativa do licenciando por meio da leitura da escrita e da fala, e) formação pela pesquisa.

O estudo proposto parte do interesse em alcançar um entendimento sobre a proposta expressa pelo Referencial Curricular Nacional os eixos de trabalho para Educação Infantil (RCNEI).

Um breve histórico sobre Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (RCNEI)

Em 1998, O MEC publicou o Referencial curricular nacional para educação infantil RCNEI em três volumes, enviados a escolas de todo país, oferecendo subsídios para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de educação infantil, que tem a intenção de ser um guia de cunho educacional com a função de auxiliar no trabalho com crianças de 0 a seis anos de idade. Este documento faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação. Sua proposta é auxiliar o professor de Educação Infantil em seu trabalho direcionado a crianças pequenas atendendo às determinações da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 93.94/96) que estabelece com a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas dessa forma:

O **Referencial** foi concebido de maneira a servir como um de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, p.3 vol.3)

A introdução do Referencial Curricular nacional para Educação Infantil traz a reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, fundamenta as concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional de Educação Infantil. Traz em seu contexto eixos de aprendizagem que favorece a identidade e autonomia das crianças a partir de referências e orientações pedagógicas para implementação das práticas educativas de qualidade. Dessa forma o RCNEI é organizado da seguinte maneira:

O primeiro volume apresenta introdução e algumas considerações sobre creches e pré-escolas no Brasil. O segundo volume Formação Pessoal e Social contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, o processo de construção da identidade e autonomia das crianças. E por fim o último volume intitulado Conhecimento de Mundo que apresenta seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientado para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento tais como: Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, parte de uma proposta aberta flexível e não obrigatória (BRASIL, 1998).

De acordo com as Diretrizes e bases da educação (LDB), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica conforme o artigo 29 sendo considerado o

alicerce inicial do processo educativo, que tem por finalidade o desenvolvimento da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico e social. É neste momento que as crianças devem usufruir dos seus direitos civis humanos e sociais, pois “é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisitos de seleção” (BRASIL, 2010, p.12). Considerada por lei:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços instrucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p.12)

Para garantir uma educação de qualidade o documento apresenta os seguintes princípios para Educação Infantil:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;

A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 13)

Estes princípios deve acrescentar o direito de viver experiências lúdicas nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998). “(...) deve incluir acolhimento, a segurança, o lugar para emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais”. (CRAIDY, 2001, p.21) sendo assim os objetivos da proposta pedagógica deve:

(...) garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p.18)

Conforme expresso pelo Ministério da Educação (MEC), a proposta pedagógica tem a intenção de garantir prioritariamente o bem estar da criança contribuindo para o desenvolvimento de ordem física, afetiva,

cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. Portanto educar significa “(...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientados de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis”. (BRASIL, 1998, p. 23)

Os eixos para Educação Infantil a partir do RCNEI

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil existem seis eixos temáticos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998.p.9).

Movimento

O movimento é parte integrante para o desenvolvimento da cultura humana. Está intimamente ligado desde o seu próprio nascimento. O movimento estabelece um controle sobre seu corpo como, por exemplo: engatinham, caminham, corre saltam, brincam e manuseiam objetos (BRASIL, 1998 2 v). Dessa forma:

As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal¹. Dessa forma, diferentes manifestações dessa linguagem foram surgindo, como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc., nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade. (BRASIL, 1998, p.15)

De acordo com Referencial, eixo temático de movimento proporcionam elementos significativos para o desenvolvimento humano “(...)propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança”. (BRASIL, 1998, p.15).

Música

A presença da música se faz presente em diversas culturas a partir de situações como: festas, comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, política etc. (BRASIL, 1998, p.45). A música é parte integrante no contexto infantil:

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. (BRASIL, 1998, p.47)

A música é um importante componente para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p.49).

De acordo com o RCNEI, os objetivos para crianças de quatro a seis anos deverão garantir oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

Explorar e identificar elementos da música para se expressar e interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais. (BRASIL, 1998, p.55).

Artes Visuais

As artes visuais são consideradas um dos meios mais importantes para se expressar e comunicar “O trabalho artístico é importante para que as crianças aprendam a explorar o mundo à sua volta” (GOMES, p.109). Dessa forma o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil afirma que:

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística (BRASIL, 1998, p. 85 vol. 3)

As artes visuais é parte integrante na vida da criança na esfera educacional. Possibilita o desenvolvimento das interações e das capacidades criativas. Dessa maneira:

O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer e no contato com os objetivos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens (BRASIL, p.91vol 3)

Diante do exposto acima o documento propõe objetivos para criança possa desenvolver sua habilidade e competências, garantindo oportunidade para que as crianças sejam capazes:

Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças se pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação. (BRASIL, 1998, p.95)

Dessa forma denota-se sobre a importância de produzir atividades que colaboram para a interação ativas das crianças para o amplo desenvolvimento da construção do conhecimento de mundo e da cultura. (BRASIL, 1998). Nesse sentido “A manipulação livre de instrumentos e materiais é o primeiro passo da criança na familiarização como os recursos disponíveis para sua expressão” (GOMES, p.109).

Linguagem Oral e Escrita

Para o Referencial, trabalho com a linguagem oral e escrita são elementos de fundamental importância para a isenção social e as práticas culturais. A linguagem propicia momentos significativos de experiência e de aprendizagem da língua, favorecendo gradativamente quatro competências linguísticas: Falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998, p.117 vol. 3). “A linguagem oral está presente no cotidiano e na prática das instituições de educação infantil à medida que todos que dela participam: crianças e adultos, falam se comunicam entre si, expressando sentimentos e ideias” (BRASIL, 1998, p.119).

Na linguagem oral ocorre o processo de aproximações constante com a fala do pai, da mãe, do professor, dos colegas ou aquelas ouvidas na tv e rádio (BRASIL, p.126) dessa forma:

Nas inúmeras interações com a linguagem oral, as crianças vão tentando descobrir as regularidades que a constitui, usando todos os recursos de que dispõem: histórias que conhecem vocabulário familiar etc. Assim, acabam criando formas verbais, expressões e palavras, na tentativa de apropriar-se das convenções da linguagem. (BRASIL, 1998, p.126)

O Referencial, (BRASIL, 1998, p.126) apontam exemplos sobre a criação de tempos verbais de uma criança que escondia atrás da porta, diz á professora: “Adivinha se eu tô sentada, agachada ou embezada?” outro exemplo é de uma criança ao emitir os sons na brincadeira é perguntada por outra criança: “você está chorando?” a criança responde: “Não, estou graçando!” dessa forma:” As crianças têm ritmos próprios e a capacidade linguísticas se dá em tempos diferenciados, sendo que a condição de falar com fluência, de produzir frases completas e inteiras provém da participação em atos de linguagem” (BRASIL, 1998, p.126 vol.3).

A comunicação oral parte de um processo de idas e vindas das crianças a partir de conversas cotidianas de situações como: escuta canto músicas e brincadeiras etc. (BRASIL, p.127, vol.3).

O desenvolvimento da linguagem escrita surge através das sociedades letradas. As crianças descobrem aspecto funcional da comunicação escrita, nas quais desenvolvem o interesse e curiosidade por parte da linguagem. A aprendizagem da linguagem escrita está intimamente ligada ao contato com textos diversos, possibilitando a construção da sua capacidade de ler, e com as práticas escritas desenvolvem a capacidade de escrever (BRASIL, 1998, p.127-128 vol. 3).

Natureza e Sociedade

Natureza e sociedade correspondem aos aspectos da natureza que se constitui como conhecimento de mundo:

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas

às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca. (BRASIL, p.163, vol. 3)

Os conteúdos de Ciências humanas e naturais são relevantes na composição dos currículos e programas de educação infantil. Normalmente as instituições preparam para criança conteúdos que favorecem o desenvolvimento motor, de hábitos e atitudes complementando os procedimentos como copiar e colorir produções prévias. (BRASIL, 1998, p.165). Entretanto:

O ensino de ciências na Educação Infantil acontece preferencialmente integrado às demais áreas de conhecimento, proporcionando através dos conhecimentos acumulados das teorias, das metodologias e dos instrumentos da área, uma riqueza de possibilidades de exploração do mundo realizada pelas crianças. (ROSA, p.153)

O Referencial (BRASIL, 1998, p.165 vol. 3) afirma que proposta mais comum para instituições de Educação Infantil são as atividades direcionadas o desenvolvimento da noção de tempo e espaço. Normalmente a proposta de tempo e espaço estão desvinculada do dia-dia, bem como os fatores que propicia o costume e o conhecimento geográfico construído entre os homens e a natureza. Em alguns momentos as práticas estão embasadas na ideia de que as crianças não têm a capacidade agir e pensar sobre tudo está mais próximo. Justamente por esse motivo desconsideram as capacidades que as crianças para conhecer locais e histórias distantes.

Propostas e práticas escolares diversas que partem fundamentalmente da ideia de que falar da diversidade cultural, social, geográfica e histórica significa ir além da capacidade de compreensão das crianças tem predominado na Educação Infantil. (BRASIL, 1998, p.165)

O Referencial propõe oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias;
Estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico do seu grupo social e de outros grupos;
Estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a

preservação das espécies e para qualidade de vida humana (BRASIL, p.175)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil O professor deve priorizar temas que possibilitem a construção do conhecimento a partir dos hábitos e costumes socioculturais (BRASIL, p.182, vol. 3).

Matemática

A matemática desempenha uma série de situações envolvendo números “(...) utilizando problemas próprios e poucos convencionais, elas recorrem à contagem e operações para resolver problemas cotidianos, como conferir figurinhas, marcar e controlar os pontos de um jogo, repartir as bala entre amigos. (BRASIL, p.1998, p.2017, vol. 3)

Essa vivência inicial favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos. Fazer matemática é expor ideias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar, erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas. (BRASIL, 1998, p.207, vol. 3)

Dessa forma “as noções de matemática são construída pelas crianças a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo o intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses conhecimentos e necessidade que podem ser compartilhado”. (BRASIL, p.213, vol.3)

Para o RCNEI (BRASIL, p.213vl 3) a conquista da autonomia surge a partir do momento em que criança cresce, ou seja, a criança a conseguem compreender o sentido da matemática “aprende a trabalhar diante um problema, desenvolve estratégias, criam ou mudam regras de jogos, revisam o que fizeram e discutem entre pares as diferentes propostas.

Dessa forma a seleção das atividades de matemática bem organizada propicia um passo importante para o planejamento. Levando-se em conta que:

Aprender matemática é um processo contínuo de abstração no qual as crianças atribuem significados e estabelecem relações com base nas observações, experiências ações que fazem, desde cedo, elementos do seu ambiente físico e sociocultural;
A construção de competências matemáticas pela criança ocorre simultaneamente ao desenvolvimento de inúmeras outras de natureza

diferentes, tais como comunicar-se oralmente, desenhar, ler escrever, movimentar-se, cantar etc. (BRASIL, 1998, p.217, vol.3)

Segundo o Referencial, (BRASIL, p.2017, vol. 3) as atividades não complexas se inserem nas práticas sociais “isso não implica trabalhar com conteúdos complexos, por outro lado, traz implícita a ideia de que a criança vai construir seu conhecimento matemático por meio de sucessivas reorganizações ao longo da sua vida”.

Considerações Finais

Conclui-se que este documento é suma importância para o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas das crianças de zero a seis anos. A proposta deste documento traz elementos favoráveis para construção das diferentes linguagens a partir dos seis eixos de trabalho direcionado para creches e pré-escolas expresso pelo Referencial Nacional para Educação Infantil.

Dessa forma a elaboração deste artigo nos permitiu compreender a importância do trabalho pedagógico em função da busca pela construção da autonomia das crianças para o reconhecimento e o respeito das singularidades. Diante concluímos que a responsabilidade do professor, é conduzir as melhores atividades que envolvem funções motoras, sensoriais, simbólicas, afetiva, cognitiva, ética, estética e principalmente elementos da cultura que vem ampliando o conhecimento de mundo.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. **Diretrizes Curriculares para educação infantil**/ secretaria de educação básica: MEC, SEB, 2010.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRAIDY, Maria; KEACHER, Gladis. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERCEPÇÕES DE UMA PIBIDIANA SOBRE A APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliza Vieira da Silva-(UFMT/Pedagogia/PIBID)

Vera Lucia Rodrigues da Silva

Adelmo Carvalho da Silva

Resumo

O texto apresentado constitui-se de um relato de experiência das atividades desenvolvidas no projeto “Mundo da geometria” desenvolvido no subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID/ Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso. Com objetivo de demonstrar a importância da participação no PIBID para formação docente. As atividades foram realizadas em cinco encontros, através de aulas expositivas dinâmicas e criativas, com leituras de histórias, teatro de máscara, músicas, construção de figuras sólidas e exploração do espaço. Os resultados apresentados foram muito positivos, tendo em vista a evolução dos alunos a cada encontro, na estimulação do pensamento geométrico, desenvolvimento da capacidade de raciocínio e das relações e noções espaciais. Observei que as dificuldades postas a cada encontro é que se faz perceber a importância do PIBID na formação docente. O contato com a realidade escolar possibilitou colocar em prática as teorias estudadas durante o curso ao vivenciarmos a rotina de preparação do projeto e plano de aula, mas principalmente na mediação com os alunos.

Palavras-chave: PIBID. Prática Docente. Formas Geométricas.

Introdução

A elaboração do projeto “Mundo da Geometria” surgiu da necessidade de um tema para pesquisa de dossiê de uma das integrantes do grupo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Escola Municipal de Educação Básica Ten. Octacílio Sebastião da Cruz, sob a supervisão da professora regente da turma.

A princípio o tema estava relacionado com geometria e dobradura, mas devido aos estudos teóricos, percebemos que a dobradura não se encaixaria no perfil do que pretendíamos realizar e do que devemos trabalhar, visto que a turma que iríamos desenvolver o projeto é a de educação infantil II.

Assim compreendemos que para além das formas geométricas existem outras cognições que devem ser trabalhadas principalmente na educação infantil. Pois

“Aprender matemática é um processo contínuo de abstração no qual as crianças atribuem significados e estabelecem relações com base nas observações, experiências e ações que fazem, desde cedo, sobre elementos do seu ambiente físico e sociocultural (RCNEI, 1998, p.217).

O projeto tem como objetivo trabalhar as habilidades de expressão oral e corporal para assim contribuir na estruturação espacial - direção e posição no espaço, desenvolvendo noções de lateralidade que valorizem os movimentos das mãos, articulações e o cérebro, estimulando coordenação viso-motora, participação e o interesse em situações que envolvam a relação com o outro no reconhecimento da existência de diferentes formas e figuras geométricas que foram construídas e representadas no ambiente. Desta maneira:

As noções matemáticas (contagem, relações quantitativas e espaciais etc.) são construídas pelas crianças a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados. As crianças têm e podem ter várias experiências com o universo matemático e outros que lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente. (RCNEI, VOL. 3 p. 213)

Esse mesmo documento também define:

O pensamento geométrico compreende as relações e representações espaciais que as crianças desenvolvem, desde muito pequenas, inicialmente, pela exploração sensorial dos objetos, das ações e deslocamento que realizam no meio ambiente, da resolução de problemas. Cada criança constrói um modo particular de conceber o espaço por meio das suas percepções, do contato com a realidade e das soluções que encontra para os problemas. (RCNEI, VOL. 3, p 229)

Desta forma as experiências vivenciadas pelas crianças durante o projeto tiveram a intenção de proporcionar desafios, que buscaram fugir da realidade convencional da escola, através de aulas mais dinâmicas, com leituras de histórias, teatro de máscara, músicas, construção de figuras sólidas e exploração do espaço.

Para a execução do projeto contou-se com cinco acadêmicos do curso de Licenciatura Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso e a professora regente da turma que também é supervisora do programa. Após algumas leituras, o grupo reúne-se semanalmente para planejar as atividades e discutir as ações realizadas, na qual, foram organizados cinco encontros com duração de 4 horas.

Primeiro encontro aberto com as figuras geométricas (quadrado, retângulo, círculo e triângulo), no segundo encontro apresentação do círculo, o terceiro encontro com a apresentação do quadrado e retângulo, quarto encontro apresentação do triângulo e finalizando no quinto encontro com a atividade de caça ao tesouro.

Buscamos desenvolver uma proposta pedagógica que integrasse o material concreto com os objetivos do projeto, estabelecendo vínculos com o contexto social dos alunos.

Criamos condições de aprendizagem que permitiram a inserção dos conceitos em situações nas quais os alunos tenham maiores condições de compreender o sentido do saber.

Assim a Geometria na Educação Infantil conforme Smole (2000) não pode ser estática, do lápis e papel apenas. É necessário pensar uma proposta pedagógica que contemple três aspectos: organização corporal, orientação e percepção espacial e o desenvolvimento de noções geométricas.

Objetivando tal ação, discutimos as ideias principais para cada encontro e dividimos a finalização de cada encontro entre as cinco estudantes, para que assim fizéssemos algo bem elaborado e criativo. Vale ressaltar que alguns materiais foram preparados antes dos encontros, sendo os mesmo elaborados nas reuniões do projeto.

A seguir, apresenta-se o que foi desenvolvido com os alunos da educação infantil.

Apresentação das formas geométricas – 1º encontro

Iniciamos com a leitura da “A história do quadrado” de Alexandra Prasinós Bernal, nessa história a família do quadrado vive em uma cidade quadrada, nas férias resolvem viajar para uma cidade onde havia um parque. Nesse parque havia muitas famílias diferentes (que são as outras formas geométricas) e o filho da dona quadrado ficou receoso por essa diferença, mas a dona quadrado explica ao filho que existem famílias diferentes (para cada forma ela dá exemplos de objetos, comidas) e o incentiva a fazer novos amigos.

Foi pensando na afirmação a seguir que escolhemos a história “Os alunos tem diferentes origens e histórias de vida, portanto, não podemos negar essas diferenças

que os tornam seres humanos concretos sujeitos sociais e históricos.” (GUSMÃO, 2000)

Portanto essa historia não ajudou somente na sistematização das formas geométricas, mas também no envolvimento dos alunos com a atividade seguinte que foi a musica.

A intencionalidade de utiliza-se da “musica” como ferramenta, foi fomentar a utilização da memória, ajudando assim no desenvolvimento de vários aspectos como o motor, cognitivo, afetivo e social.

Imagem 1 - Música das formas geométricas



Fonte: Acervo pessoal

Entendemos que é através da relação entre a aquisição do conhecimento e sujeito que a aprendizagem acontece, esse processo de mediação intencional mobiliza a percepção e criação própria dos alunos, essa criação por sua vez traz representações acerca das informações recebidas. Desta forma a aprendizagem é construída pela criança no meio histórico-cultural em que está inserida, por isso envolve o coletivo.

Apesar de tudo planejado ainda havia uma relutância, uma ânsia de que as coisas não saíam conforme o programado, essa sensação um tanto desconfortante que nos encoraja a pensar um pouco mais sobre essa pratica do professor.

Talvez com a prática e com o tempo essa ansiedade desapareça, ou se torne natural, porque até para improvisar temos que saber quais as ferramentas a serem utilizadas e qual forma será melhor, o professor consciente dos processos de aprendizagem sabe o que fazer para aguçar ainda mais o desenvolvimento das habilidades do aluno.

Refletir essa atuação docente na escola nos leva a considerar que o processo educativo envolve o trabalho do professor no espaço escolar para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

Os alunos pintaram o desenho de um boneco de formas geométricas e em seguida coloram os olhos e bocas de formas geométricas também. A ideia da pintura do desenho foi para que as crianças percebessem com quais formas geométricas poderiam construir um boneco articulado de EVA.

Imagem 2 – Montagem boneco articulado



Fonte: Acervo pessoal

Segundo o RCNEI (1998) “as relações espaciais nos objetivos podem ser percebidas pelas crianças por meio de contato da manipulação dele. A observação de características e propriedades dos objetos possibilitam a identificação de atributos, como quantidade, tamanho e forma.”

Apresentação do círculo – 2º encontro

Para além de trabalhar as formas geométricas, pensar em como elaborar uma aula que contemple elementos fundamentais para aprendizagem, onde aguçar no aluno a curiosidade, a motivação, a autonomia e o gosto pelo aprender. Tendo como intenção oportunizar uma atividade de integração, concentração, criatividade e expectativa.

Partindo desses elementos foi elaborada uma aula dinâmica, onde além de fixação o aluno pudesse perceber a forma do círculo no meio ambiente, e foi pensando em Brandão e Rosa (2010) “crianças que participam regularmente da roda de história desde a educação infantil desenvolvem conhecimentos distintos daquelas que não tiveram essa experiência”.

Assim, com a leitura da história “O redondo pode ser quadrado?” de Renato Vinicius Canini, que conta coisas que o redondo pode fazer e ao final responde a pergunta do título, excitamos a imaginação, criatividade, espontaneidade, que de acordo com Faria e Mello (2009, p 07) “ouvir uma história tem importância muito grande para a criança: faz com que ela se sinta importante, sinta que alguma coisa está sendo feita especialmente para ela”.

No enredo da história o redondo possuía um desafio que provocou ainda mais a curiosidade das crianças fazendo-as ficarem concentradas e curiosas a cada página. Na visão de Vygotsky:

Palavras e gestos possibilitam transformar uma coisa em outra. É a linguagem que torna possível o faz de conta, a criação da situação imaginária. A criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura. A brincadeira infantil é, assim, um lugar por excelência de incorporação de práticas e exercícios de papéis sociais. (VYGOTSKY 1984, p.110):

Desta forma, a partir da história as crianças escolheram as máscaras, as quais foram pintadas por elas, para o reconto das histórias. A brincadeira nesse momento foi a do “teatro”, as crianças em conjunto com as bolsistas fizeram um teatro de máscaras, onde era narrada parte da história. Elias José (2007) expressa que “a narração é uma arte que diverte, educa, ensina, desperta a criança para o espírito ético, para a verdadeira cidadania e, sobretudo a leitura literária.”

A narração para a criança contribui para o desenvolvimento de sua oralidade, porque possibilita expressar-se oralmente, à sua maneira. Na visão de Oliveira (1988) esse envolvimento é “o mais importante ao contar uma história”, pois contribui para criatividade além de despertar a vontade da criança de expressar-se oralmente.

Imagem 3 – Montagem boneco articulado



Fonte: Acervo pessoal

Foi utilizada uma sequência numérica, onde os alunos usaram colares com números, que os auxiliou saber qual sua posição em relação ao outro. Para cada narração do que o redondo sabia fazer, foi feito uma gravação que futuramente se tornará um vídeo para as crianças assistirem.

As relações espaciais entre os objetos envolvem noções de orientações, como proximidade, interioridade e direcionalidade. Para determinar a posição de uma pessoa ou de um objeto no espaço é preciso situá-los em relação a uma referência, seja ela outros objetos, pessoas etc., parados ou em movimento. Essas mesmas noções, aplicadas entre objetos e situações independentes do sujeito, favorecem a percepção do espaço exterior e distante da criança. (RCNEI, VOL. 3 p 230)

Ao se posicionar de acordo com a sequência numérica, os alunos se situaram no espaço da sala com relação ao colega, ajudando para formação de fila e fixação de regras, como esperar a vez. Assim segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998 “Pelo caráter coletivo, os jogos e brincadeiras permitem que o grupo se estruture que as crianças estabeleçam relações ricas de troca, aprendam a esperar sua vez, acostumem-se a lidar com regras, conscientizando-se que podem ganhar e perder.”

Para finalizar foi distribuído dedoches de círculo, nos quais as crianças tiveram que pintar com os dedos e tinta guache os olhos, nariz e boca e depois puderam brincar tanto com as máscaras quanto com os dedoches.

Imagem 4 – Montagem boneco articulado



Fonte: Acervo pessoal

As crianças nessa faixa etária possuem grande criatividade, elas dramatizam o seu dia-a-dia e colocam sua fantasia em quase todas as situações reais. Além do acúmulo de conhecimento a atenção e a concentração fica melhor, aceitando melhor as atividades sociais, a criança se percebe dentro do contexto e começa a aceitar as regras, brincando mais em grupo.

A história possibilitou trabalhar na oralidade as formas circulares do ambiente, como por exemplo: botão, nariz de porco, cabeça de parafuso, minhoca, ovo, chapéu visto de baixo, símbolo do homem morcego e outros.

Apresentação do quadrado e retângulo - 3º encontro

De acordo com o RCNEI (1998) “Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição.” Nessa história também trabalhamos a diversidade, todos somos diferentes temos características diferentes, mas podemos conviver em sociedade.

As dificuldades que foram ocorrendo durante o processo de mediação com os alunos, nos mostra que trabalhar na educação infantil não é tão fácil, apesar de muito prazeroso, devemos conhecer o processo de construção do conhecimento, saber como falar com o aluno de acordo com a idade, tendo em vista que isso depende de sabermos interpretar as percepções da criança e fazer a conexão com os teóricos estudados.

Novamente volto a prática do docente, essa ação envolve aspectos que a vivência do espaço escolar favorece, a prática pedagógica está além da elaboração de um planejamento para realização das aulas, as ações do professor e até suas respostas a determinados acontecimentos dependem muito desse movimento do ensino – aprendizagem, pois o capacita através dessa experiência diária.

Na atividade onde as crianças teriam que pintar e em seguida colar palitos de fósforo no contorno do desenho das formas geométricas do quadrado e retângulo. Trabalhamos a proporcionalidade, como também as crianças puderam perceber a diferença do retângulo para quadrado, ao gastarem dois palitos a mais para o contorno do retângulo.

Imagem 5 – Quadrado e retângulo



Fonte: Acervo pessoal

Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem:

A geometria é um campo fértil para se trabalhar com situações-problema e é um tema pelo qual os alunos costumam se interessar naturalmente. O trabalho com noções geométricas contribui para aprendizagem de número e medidas, pois estimula a criança a observar, perceber semelhanças e diferenças, identificar regularidades e vice-versa. (PCNs, p. 55-56)

Ao fazer a comparação do desenho os alunos perceberam a diferença entre o quadrado e o retângulo, um exemplo disso foi observado no momento da atividade, onde os alunos conversavam entre si dizendo “um é mais auto que o outro” ou “nesse foi dois palitos a mais”, essa atividade estimulou a observação possibilitando aos alunos perceberem as diferenças entre as formas geométricas.

Para construir o cubo ou paralelepípedo utilizando palitos de dente e pequenos pedaços de isopor, alguns alunos apresentaram dificuldade no início, porque não tinham noções de dimensões, mas com a ajuda da professora e bolsistas conseguiram desenvolver a atividade.

O interessante na aplicação dessa ação foi perceber que ao finalizarem, eles desmontavam e montavam novamente; Aqueles que precisaram de ajuda no início não precisaram para remontagem.

Imagem 6 – Quadrado e retângulo



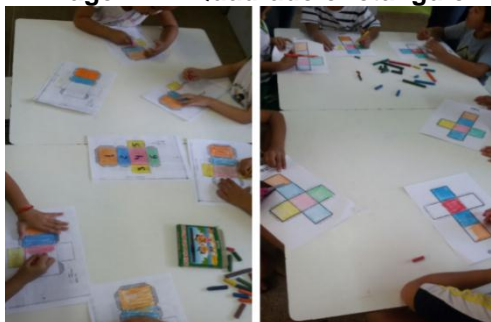
Fonte: Acervo pessoal

Esse manuseio de objetos é muito estimulante para as crianças, pois através do contato físico com o material trabalhado os alunos puderam ter consciência desse objeto.

Para trabalhar as figuras tridimensionais para percepção das dimensões, lados das figuras e bases. As crianças tiveram que pintar o molde do paralelepípedo e do cubo com cores pré-determinadas, recortar e colar.

Os alunos apresentaram um pouco de dificuldade por existirem dois moldes pintados, mas acredito que foi mais pelo fato de ainda não terem participado de atividades com tantas cores pré-determinadas, apenas uma aluna não obteve êxito para seguir as cores.

Imagem 7 – Quadrado e retângulo



Fonte: Acervo pessoal

Apresentação do triângulo – 4º encontro

As orientações gerais para o professor do RCNEI (1998) orienta que “os jogos espaciais permitem às crianças observarem as figuras e suas formas, identificar propriedades geométricas os objetos, fazer representações, modelando, compondo, decompondo ou desenhando”.

Imagem 8 – Quadrado e retângulo



Fonte: Acervo pessoal

De acordo com o RCNEI (1998) “apesar de estar intrinsecamente associado ao processo de desenvolvimento do faz-de-conta, o jogo de construção permite exploração mais profunda das propriedades e características associativas dos objetos, assim como de seus usos sociais e simbólicos”.

Imagem 9 – Quadrado e retângulo



Fonte: Acervo pessoal

Então nesse processo de construção os alunos puderam interagir, criando expectativas e também conhecendo os objetos, a partir desse contato manual puderam observar as características desses objetos, mas a interação maior foi poder brincar com as criações que praticamente ganharam vida, pois o cata-vento roda com o vento do ventilador ou soprando, e a pirâmide é como se o triângulo saísse do papel.

Caça ao tesouro – 5º encontro

A exploração do pátio escolar atrás das pistas possibilitou à percepção dos alunos das figuras geométricas existentes no ambiente, cada pista possuía obstáculos, os quais tinham a intencionalidade de trabalhar as aprendizagens e desenvolvimento corporal das crianças. Desta maneira:

[...] a construção da noção do espaço pela criança se dá de forma progressiva e percorre um caminho que se inicia na percepção de si mesma, passa pela percepção dela no mundo e no espaço ao redor para, então, chegar ao espaço representado em forma de mapas, croquis, maquetes, representações planas e outros. (SMOLE, 2000, p. 105)

Assim em cada pista teria que fazer movimentos pré-determinados para encontrar a forma geométrica com a pista seguinte.

Os alunos registraram em grupos através de desenho, os passos que fizeram para encontrar as pistas geométricas e o baú do tesouro do pirata. Assim o RCNEI vem afirmar o último passo da aula “para coordenar as informações que percebem do espaço, as crianças precisam ter oportunidades de observá-las, descrevê-las e representá-las”.

Imagem 10 – Quadrado e retângulo



Fonte: Acervo pessoal

De acordo com Smole (2000) “devemos contemplar 3 aspectos para o pleno desenvolvimento: a organização do esquema corporal, a orientação e percepção espacial e o desenvolvimento de noções geométricas propriamente ditas.”

Desta forma tentamos propiciar aos alunos o avanço do esquema corporal, lateralidade, coordenação viso-motora e principalmente a capacidade de orientar-se no espaço onde vive, como também de aguçar a percepção para as apresentações de objetos espaciais que foram construídos e representados matematicamente.

Considerações finais

Foi pensando na linguagem matemática, como fio condutor principal que busquei através deste projeto não apenas fixação das formas geométricas pelos alunos, mas sim o desenvolvimento da construção dos conceitos matemáticos, como as relações espaciais, percepções do meio ambiente, da coordenação de movimentos, da troca de experiência e aprendizagem. Desta maneira foi possível ir além de situações estáticas do lápis e papel, apontadas por Smole (2000).

Essa troca não se deu somente entre aluno e professor (bolsista), mas sim com todos os envolvidos no projeto, essa integração proporcionou aperfeiçoamento dos conhecimentos da prática pedagógica o qual privilegiou boas situações de aprendizagem.

O projeto apresentou indicações de bons conteúdos, com bons procedimentos adotados que conduziu as crianças à aprendizagem significativa. Em vários momentos foram explorados os conhecimentos já adquiridos pelas crianças e houve desafios que possibilitaram o avanço na construção do pensamento geométrico.

Propomos abordagens que incluíam corpos geométricos que possibilitaram um trabalho exploratório das propriedades, comparações e criação de contextos em que a criança pudesse fazer construções e percepções.

O estudo da geometria permitiu às crianças desenvolverem um novo nível de pensamento e capacidade de raciocínio, pois despertou nelas a criatividade, e com o manuseio dos instrumentos, desenvolvemos o sentido de organização, experimentando a sensação de realização, ao verem suas construções.

Ainda que notável as mudanças no entendimento geométrico dos alunos, o tempo do projeto foi pequeno, pois sabemos que o professor deve trabalhar a geometria durante o ano, mas o interessante no projeto foi ter a oportunidade de um local para o desenvolvimento desse trabalho e investigação, assim as transformações vistas propiciaram as acadêmicas de pedagogia um laboratório, no qual pudemos colocar em prática nossos entendimentos do ensino-aprendizagem, podendo perceber quais formas de aplicações ficariam melhor.

Foi muito prazeroso entregar-se ao tema, mas sei que ainda tem muito a complementar os estudos e a descobrir dentro da área espero que este relato de experiência possa proporcionar a ampliação de estudos para o ensino de Geometria de qualidade no âmbito educacional.

Desta maneira o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência-PIBID, permitiu um avanço considerável nos conhecimentos teóricos estudados durante o curso, mas o mais importante foi à oportunidade de colocar em prática essa teoria tendo como objetivo meu aperfeiçoamento pedagógico na realidade escolar.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 3. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. 2^o ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. JOSÉ, Elias. *Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GUSMÃO, Neusa M. M. **Desafios da Diversidade na Escola**. Revista Mediações, Londrina, v.5, n.2, p.9-28, jul/dez, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo, SP: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Maria Alexandre. **Dinâmicas em Literatura Infantil**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1988. REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. - reimpr. rev. - Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 1984.

O ENSINO DAS FORMAS GEOMÉTRICAS POR MEIO DE PROJETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcilene Cleotildes de Oliveira Fernandes (UFMT/Pedagogia/PIBID)

Maria Estela da Silva (UFMT/Pedagogia/PIBID)

Vera Lúcia Rodrigues da Silva

Adelmo Carvalho da Silva

Resumo

Esse trabalho consiste em um relato de experiência das alunas bolsistas do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência – PIBID do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. O objetivo do trabalho é relatar as experiências vivenciadas durante a aplicação do projeto “Mundo da geometria” desenvolvido na Escola Municipal de Educação Básica Tenente Octacílio S. da Cruz, na sala de uma turma de Educação Infantil II. O projeto foi desenvolvido em seis encontros de trabalho e a aplicação se deu em quatro encontros com aulas expositivas e dinâmicas para 23 alunos. Para a realização desse projeto, foi utilizado contação de histórias infantis; dramatização de história; construção do boneco e figuras geométricas planas e tridimensionais; desenhos; jogos; brincadeiras; bem como a exploração de todo espaço da unidade escolar. Os resultados foram satisfatórios, levando em conta o esforço de cada aluno para superar as dificuldades e a evolução do raciocínio lógico dos mesmos. Com esse projeto, foi possível desenvolver habilidades tanto físicas quanto motoras por meio da construção de ideias geométricas e as representações espaciais de forma que as crianças construíssem o conhecimento matemático ao adquirirem conceitos geométricos.

Palavras-chave: Relato de Experiência. Sólidos geométricos. Brincadeiras.

Introdução

Esse trabalho foi desenvolvido e realizado na Escola Municipal de Educação Básica Tenente Octacílio S. da Cruz pelas alunas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa à Iniciação a Docência – PIBID. A unidade atende alunos da Educação Infantil e o do 1º Ciclo e está localizada na região norte de Cuiabá – MT. Nessa unidade escolar, as alunas pibidianas participam do cotidiano de 23 alunos de uma turma de Educação Infantil II, sob a supervisão da professora regente da turma e também integrante do programa.

No começo das atividades do PIBID no ano de 2015 em conversa com uma das bolsistas na reunião semanal de orientação das atividades do programa, fomos

informadas de que a mesma estava criando um projeto envolvendo os sólidos geométricos, com a finalidade de colher dados para sua pesquisa de Dossiê. Diante da magnitude do projeto ela convidou a outras bolsistas a ajudá-la.

No início o foco do projeto seria geometria e dobraduras (origami). Pensamos em montar as formas geométricas planas e tridimensionais por meio da dobradura, mas depois de algumas tentativas, percebemos que era difícil montar as formas e que as crianças também teriam dificuldades em montar os sólidos, então, desistimos do projeto Origami.

Diante disso, o projeto tomou rumo diferente e passou a ter como principal objetivo ampliar os conceitos geométricos por meio das histórias infantis, proporcionando o reconhecimento dos objetos e suas formas tanto planas como não planas, utilizando assim muitas cores, jogos e brincadeiras, tornando o espaço tanto de dentro da sala de aula, quanto o de fora mais lúdico, pois segundo Dallabona,

[...] A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo. [...] (DALLABONA, MENDES, 2015, p. 02 apud ALMEIDA, 1995, p.11)

Sendo assim, é fato dizer que as histórias infantis, os jogos e as brincadeiras devem fazer parte do cotidiano escolar, pois são inerentes à criança, dessa forma, fica mais fácil o envolvimento das mesmas nas atividades pedagógicas, uma vez que os conteúdos ensinados através do lúdico apresentam maiores resultados.

Nesse sentido, Nunes (2012), relata que “a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico”. Os mediadores que atuam na Educação Infantil devem proporcionar a seus alunos a atividades lúdicas em todos os momentos, pois de acordo com (NUNES, 2012, s/p apud TEIXEIRA, 1995, p. 23) várias são as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino aprendizagem:

- ✓ As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;
- ✓ O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo.

A atividade lúdica causa motivação, euforia e vibração pelo fato de ser prazerosa e também pela capacidade de envolver de forma intensa e total cada indivíduo. Entretanto, o lúdico é portador de um interesse intrínseco e causador de um grande esforço para o conseguimento de seu objetivo.

O direito a brincadeiras, a aquisição de conhecimento e aprendizagem por meio de várias linguagens e a interação com as outras crianças devem ser garantidos pela proposta pedagógica de toda unidade escolar, pois de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNI, 2010):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (DCNI, 2010, p. 18).

Portanto, o que se percebe na maioria das vezes é que na escola de Educação Infantil, os momentos de atividades lúdicas são utilizados para ensinar um conteúdo escolar, reduzindo assim, a atividade prazerosa a um simples momento de aprender conteúdo escolar.

Apresentação do projeto

O projeto foi elaborado entre os meses de abril e maio e realizado no mês de junho. Assim que ele foi construído e denominado “Mundo da Geometria” decidimos que iríamos trabalhar com as formas planas e não planas (quadrado e cubo; retângulo e paralelepípedo; triângulo e pirâmide; círculo e esfera) que os mesmos seriam aplicados em quatro aulas, atendendo as áreas de conhecimento de matemática, linguagem e artes.

Cada bolsista ficaria responsável em fazer o planejamento e a regência de uma aula. Também foi decidido que todas as bolsistas deveriam estar presentes em todos os dias em que colocaríamos em prática o projeto. Então adotamos a seguinte sequência:

- ✓ Apresentação do projeto;
- ✓ Apresentação do círculo;
- ✓ Apresentação do quadrado e retângulo;
- ✓ Apresentação do triângulo.

Na primeira aula, apresentamos para os alunos todo o projeto, o que era, qual era o objetivo e como seria desenvolvido. Logo após, pedimos que os alunos formassem uma roda e então uma das bolsistas leu para as crianças a História do Quadrado de Alexandra Prasinós Bernal. Acreditamos que ler ou contar histórias para as crianças ainda na infância é muito importante, pois envolve vários aspectos sensoriais fundamentais para o desenvolvimento.

[...] ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo o seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. Além disso, a imagem que associa a experiência de quem ouve histórias a um estado de contemplação, de fruição, de “viagem”, de evasão da realidade, revela apenas parcialmente o que é o contato com histórias e seus impactos na infância. (BRANDÃO, ROSA, 2010, p.39)

Depois da leitura e da conversa com os alunos, demos continuidade à aula passando um vídeo com a música das formas geométricas, do DVD Carochinha. Caracterizamos-nos da forma geométrica, cantamos e dançamos a música que discorria sobre as quatro formas. Os alunos gostaram da música e da dança e pediram para cantar e dançar também.

Figura 1 - Apresentando as quatro formas



Fonte: Acervo pessoal.

Após o recreio as crianças pintaram um boneco feito com formas geométricas e em seguida montaram um boneco articulado feito de EVA, cuja articulação foi amarrada com lã. Essa atividade proporcionou a interação entre os alunos e fez com que eles desenvolvessem habilidades motoras e físicas, embora alguns tenham apresentado dificuldades na realização da tarefa na hora de dar o nó para juntar as partes do boneco, mas nada muito alarmante, pois foram auxiliados pelas bolsistas e conseguiram terminar de montar o brinquedo.

Figura 2- Alunos confeccionando o boneco articulado



Fonte: Acervo pessoal.

Apresentação do círculo

Nesse dia iniciamos a aula com a roda de conversa e logo a leitura da história “O redondo pode ser quadrado?”. As crianças ficaram eufóricas ao pensar se o redondo conseguiria se tornar um quadrado, até que um pouco antes de terminar a história um aluno falou que os círculos deveriam se juntar e virar um quadrado, desvendando o fim da história.

Distribuímos então, figuras da história para que as crianças pintassem e logo após o recreio transformá-las em máscaras. Os alunos ensaiaram e então recontaram numa pequena dramatização passo a passo a história que ouviram. Tal atividade enfatizou a oralidade, muito importante nessa fase do desenvolvimento, assim como indicado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998.

Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. (RCNEI, vol.03, 1998, p. 121)

Para finalizar a aula as crianças colocaram olhos, nariz e boca nos “dedoches” em forma de círculo. Com essa aula foi possível estimular a desinibição e o entrosamento entre as crianças, além de desenvolver o raciocínio lógico, a psicomotricidade, a coordenação motora e a criatividade.

Figura 3 - Alunos realizando atividades sobre o círculo



Fonte: Acervo pessoal.

Apresentação do quadrado e retângulo

A aula foi iniciada com o vídeo da história infantil “O Pintinho Quadrado” de Regina Chamlian e Helena Alexandrino. O texto relata uma história sensível e solicita reflexão, o personagem principal da história é um pintinho que foi expulso de sua casa só porque nasceu quadrado e que junto de sua mãe vai embora a busca de justiça, respeito e dignidade.

Assim que acabou a história conversamos com os alunos, fazendo indagações sobre os personagens. Era o momento de falar sobre as diferenças existentes entre eles, para que percebam a importância da diversidade, que ninguém deve se sentir superior ou inferior por causa de suas características físicas. Nessa perspectiva o RCNEI de 1998, recomenda que:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. (RCNEI, vol.02, 1998, p.11)

Posteriormente a isso, explicamos aos alunos as diferenças existentes entre figuras planas e não planas mostrando a eles objetos e embalagens que tinham as formas do cubo e do paralelepípedo.

Nesse momento a professora regente ajudou a explicar aos alunos dando outros exemplos. Exploramos o ambiente, o espaço da sala de aula para que as crianças pudessem identificar as formas existentes ali, a maioria dos alunos conseguiu visualizar alguma forma e até mesmo o corpo humano foi usado como exemplo. Eles

disseram que a cabeça era um círculo/esfera e que o resto do corpo um retângulo/paralelepípedo. Com essa conversa os alunos tiveram noções de grande/pequeno; de largo/estrito e de comprido/curto, uma vez que os exemplos citados eram de tamanhos diferentes.

Logo em seguida, apresentamos a eles a próxima atividade “construção de sólidos”, essa seria um pequeno desafio. Eles teriam que construir as figuras não planas com palitos roliços e pedaços de isopor cortados em pequenos cubos. Os alunos ficaram bastante entusiasmados com a atividade e a partir da figura construída pelas bolsistas eles logo começaram a construir as suas, seguindo assim o RCNEI de 1998, nele está estipulado sobre como deve ser o trabalho na educação infantil.

Nesse sentido, o trabalho na educação infantil deve colocar desafios que dizem respeito às relações habituais das crianças com o espaço, como construir, deslocar-se, desenhar etc., e a comunicação dessas ações. Assim, à educação infantil coloca-se a tarefa de apresentar situações significativas que dinamizem a estruturação do espaço que as crianças desenvolvem e para que adquiram um controle cada vez maior sobre suas ações e possam resolver problemas de natureza espacial e potencializar o desenvolvimento do seu pensamento geométrico. (RCNEI, vol.03, 1998, p. 229, 230).

A maioria dos alunos conseguiu montar duas ou três figuras e não tiveram maiores dificuldades. Percebemos então que as habilidades físicas motoras estão sendo bem desenvolvidas.

Figura 4 - Alunos realizando atividade com palitos roliços e pedaços de isopor



Fonte: Acervo pessoal.

Ao término dessa atividade foi apresentada aos alunos outra atividade “pintura e recorte de moldes do cubo e do paralelepípedo”, todas as bolsistas e a supervisora auxiliaram no corte, pois alguns tiveram dificuldades e acabaram errando o corte.

Talvez isso tenha acontecido porque não demos exemplos de como deveria ser cortado, foi uma pequena falha da nossa parte e causou certa insegurança e questionamento sobre a prática docente. Mas acreditamos que o início da formação é determinado pela resignação e “é um processo lentíssimo, demorado, que exige tempo e paciência para se perceber em que direção quer ir, que tenteia o caminho como um cego, o princípio é só o princípio, o que vale tanto como nadar”. (OLIVEIRA; LIMA, 2002, p. 02 apud SARAMARGO, 2000, p. 71-72).

Figura 5 - Alunos realizando atividade (cubo e paralelepípedo)



Fonte: **Acervo pessoal.**

Todas as atividades propostas para o dia foram realizadas, mas como faltavam alguns minutos para terminar a aula, entregamos jogos das formas geométricas para os alunos e deixamos que eles brincassem livremente, mas sempre com um olhar atento das bolsistas e da professora regente diante da brincadeira dos alunos, pois “As estratégias adotadas, as posições escolhidas, as comparações entre tamanhos, as características da construção realizada e o vocabulário adotado pelas crianças constituem-se em objeto de atenção do professor”. (RCNEI, vol. 03, 1998, p. 232).

Figura 6 - Alunos brincando (atividade extra)



Fonte: **Acervo pessoal.**

Essa atividade foi importante porque trabalhou hábitos e habilidades do trabalho em grupo, estimulando assim a integração social e a cooperação, uma vez que os alunos trocavam as peças do jogo entre si. Os alunos também aprimoraram habilidades como a atenção; a observação e a criatividade. De forma geral, tal atividade propiciou aos alunos um momento de descontração e alegria. Nesse sentido, as bolsistas como facilitadoras devem motivar momentos iguais a esses.

Apresentação do triângulo

Nessa aula a bolsista pediu que entregássemos dois triângulos para cada criança e em seguida contou a história “Brincadeiras de triângulo” de Marília Tresca onde cada frase do texto virava um animal ou um objeto a partir de dois triângulos. As crianças participaram ativamente usando a imaginação e quando não conseguiam fazer o objeto, pediam ajuda.

Figura 7 - Contação de história com triângulos



Fonte: **Acervo pessoal.**

Após a história, foi solicitado que os alunos desenhassem o que mais haviam gostado utilizando os dois triângulos, sendo que foram desenhados no quadro tudo que foi citado na história, assim os alunos desenharam borboletas, laços, o sol atrás da montanha, entre outros, uma vez que “O desenho é uma forma privilegiada de representação, na qual as crianças podem expressar suas ideias e registrar informações. É uma representação plana da realidade”. (RCNEI, vol. 03, 1998, p.232).

Figura 8 - Atividade com os triângulos



Fonte: **Acervo pessoal.**

Logo após, distribuímos figuras do quadrado em uma folha de papel, com tracejados, para ser cortado pelas crianças. A atividade teve como finalidade: desenvolver a coordenação motora e reconhecimento de formas de geométricas.

Considerações finais

Trabalhar geometria na Educação Infantil é muito importante e essencial para o desenvolvimento dos pequenos. O projeto foi elaborado e aplicado com o propósito de ir além do que pode ser visto e ensinado no cotidiano escolar. Todos os dias as aulas eram iniciadas com uma história lida ou contada e após isso o diálogo com os alunos sobre o enredo da mesma sobre o que mais gostaram era a atividade permanente.

A dramatização de uma das histórias, a criação de outros personagens através da história lida, a construção dos sólidos, enriqueceram as aulas. Essas foram divertidas, dinâmicas expositivas e muito curiosas. Contávamos sempre com a participação dos alunos, uma vez que todos queriam ser protagonista do dia.

A representação de papéis, bem como a simulação e o imaginário, promovem o desenvolvimento cognitivo e afetivo social da criança. O faz-de-conta é uma conduta lúdica que usa a representação sem as preocupações que a palavra representa e tem sentido usual. Através da imitação e imaginação a criança desenvolve a capacidade de interação bem como aprende a lidar com o novo.

O projeto possibilitou que os alunos desenvolvessem habilidades físicas e cognitivas, bem como a capacidade de raciocínio lógico, a relação interpessoal e a integração social.

Sendo assim, as unidades escolares devem dar mais valor à geometria, uma vez que é um dos elementos que favorece o desenvolvimento integral dos alunos. As

escolas devem proporcionar aos alunos mais atividades envolvendo as brincadeiras, os jogos e as histórias infantis relacionando-os com mundo geométrico de forma construtiva, ou seja, as novas informações devem dar novo sentido e este deve ser significativo para que os alunos se apropriem dos novos conceitos matemáticos.

O Projeto “Mundo da Geometria” foi uma oportunidade de vivenciar a prática e ao mesmo tempo, uma chance de podermos discutir as teorias estudadas durante o curso e ainda de poder refletir sobre como se dá o processo na prática, aprender a ensinar e aprender com o dia a dia em sala de aula.

Diante de tudo isso, podemos dizer que ser bolsista do PIBID é ter a oportunidade única de poder acompanhar de perto a realidade de uma sala de aula ainda durante o curso. É um momento de troca de experiências, de intensa aprendizagem e de aquisição de conhecimentos, uma vez que, quem está disposto a ensinar, também está disposto a aprender, pois acreditamos que ensinar e aprender caminha lado a lado.

Referência

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Estter Calland de Sousa (Org.) **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas**. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 3.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

CRAIDY, Carmem; GLÁDYS, Elise P. da Silva Kaercher (Org.), **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2008.

DALLABONA, Sandra Regina. MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar**. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf>, acesso em: 03 de jul. de 2015.

NUNES, Ana Rafaella Shemany Carolino de Abreu. **O lúdico na aquisição da segunda língua**. Disponível em:



<http://www.linguaestrangeira.pro.br/index.php/artigos-e-papers/55-artigos-em-portugues/12-o-ludico-na-aquisicao-da-segunda-lingua.html>, acesso em: 15 de jul. de 2015.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia; LIMA, Maria Divina Ferreira. **O sentido da prática docente segundo os estudantes do curso de Pedagogia UFPI.** Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.2/GT2_12_2002.pdf, acesso em: 14 de jul. de 2015.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE APONTAM AS PESQUISAS?

Gleibiane Silva David
PPGEDU/CUR/UFMT

Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas

Resumo

O presente ensaio é uma pesquisa do tipo estado do conhecimento e tem como objetivo realizar o levantamento das produções já efetivadas em nível nacional sobre a coordenação pedagógica, especificamente a prática da coordenação pedagógica do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). O levantamento das pesquisas acadêmicas foi realizado a partir dos seguintes sites: Capes, BDTD e UFMT, durante as buscas foram utilizadas Palavras-chave e o recorte temporal foi de 2008 a 2015. Para realizar análise dos dados realizou-se leitura dos resumos dos trabalhos com a finalidade de coletar as informações necessárias. Analisou-se vinte e uma (21) produções, sendo dezenove (19) dissertações e duas (02) teses. A partir das análises destacou-se a distribuição temporal das publicações, os temas mais abordados, além disso, identificou-se os autores que fundamentam as investigações. Também evidenciou-se as instituições de ensino superior (IES) e seus Estados, bem como a abordagem metodológica e o tipo de pesquisa. Os resultados apontam que dentre os temas abordados destaca-se a coordenação pedagógica e a formação continuada de professores. Quanto as produções que tratam da prática da coordenação pedagógica e sobre o CEJA, nenhuma das pesquisas abordavam sobre a mediação do processo de formação que a coordenação pedagógica realiza com a coordenação de área e nem sobre a prática da coordenação pedagógica do CEJA.

Palavras- chave: Coordenação pedagógica. CEJA. Prática da coordenação pedagógica.

Introdução

O estudo que ora apresentamos é uma pesquisa do tipo estado do conhecimento e tem como objetivo realizar o levantamento das produções já efetivadas em nível nacional, sobre a coordenação pedagógica, especificamente a prática da coordenação pedagógica do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Com relação aos estudos do tipo estado do conhecimento André salienta que:

Estudos do tipo 'estado do conhecimento', que fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo, têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber. (ANDRE, 2009, p. 43)

A intensificação dos estudos, das pesquisas sobre a formação docente e o fato desta se constituir como conteúdo de políticas educacionais e de reformas de ensino contribuem para que a prática do coordenador pedagógico seja cada mais associada a formação de professores e diversos autores como Christov (1998), Cunha e Prado (2008), Almeida e Placco (2001), Geglio(2003), apontam o coordenador como o interlocutor das reflexões que os professores fazem sobre sua prática e também como organizador da formação permanente dos docentes que acontece no interior da escola.

Desta forma, o coordenador exerce um papel imprescindível nos encaminhamentos pedagógicos e políticos da instituição que educa e dentre tantas atribuições a sua principal função é ser o articulador das ações formativas que acontecem no espaço escolar e estas devem primar pelo desenvolvimento da equipe pedagógica, por isso, “é fundamental que o coordenador conheça e se aproprie das dimensões do processo de formação permanente e faça delas o núcleo de sua ação coordenadora” (ORSOLON, 2001, p.5).

O coordenador pedagógico se constitui como um profissional que se coloca à disposição do serviço que os professores realizam com os alunos (Carvalho, 2008), por isso seu trabalho envolve a organização, a compreensão e a transformação da práxis educativa.

Nesse sentido, ao realizar o levantamento sobre as produções com o tema coordenação pedagógica temos algumas questões que orientaram a investigação: O que se tem produzido no período de 2008 a 2015 sobre a coordenação pedagógica? Quais os temas abordados nas pesquisas? Onde se situam as produções? Quais as metodologias, técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados no trabalho? Os trabalhos discutem sobre a prática da coordenação pedagógica do CEJA? As pesquisas abordam sobre mediação do processo de formação que a coordenação pedagógica realiza com a coordenação de área?

A partir de tais questionamentos, iniciamos as buscas das pesquisas com o objetivo de mapear as produções existentes, sendo que as publicações aqui analisadas remetem ao período de 2008 a 2015. O levantamento das pesquisas acadêmicas foi realizado a partir dos seguintes bancos de dados: Capes⁹, BDTD¹⁰ e

⁹ bancodeteses.capes.gov.br

¹⁰ bdtd.ibct.br

UFMT¹¹.

O levantamento foi realizado com base na análise dos resumos das teses e dissertações publicadas no período de 2008 a 2015 sobre a coordenação pedagógica. A fim de possibilitar a divulgação das produções que abordam o tema, mostrando onde se situam as produções, o que se está pesquisando sobre a coordenação, quais as metodologias utilizadas, dentre outras questões, para que se possa proporcionar um panorama das pesquisas. As produções foram pesquisadas a partir dos seguintes campos de produção:

- Dissertações e teses disponíveis no banco da Capes, período de 2010 a 2015;
- Dissertações e teses disponíveis no banco da BDTD e no site da UFMT, período de 2008 a 2015;

Metodologia

Nos sites visitados utilizou-se a ferramenta de busca interna, digitando as Palavras-chave: coordenação pedagógica, coordenador pedagógico, CEJA, Coordenador pedagógico e a educação de jovens e adultos e Coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos. Buscamos o descritor CEJA devido a minha pesquisa de mestrado ser sobre a prática da coordenação pedagógica do centro de educação de jovens e adultos. O procedimento foi realizado de forma que cada resultado apresentado tivesse o resumo da pesquisa salvo em PDF em pasta específica. Em seguida, utilizando o programa Excell®, foram mapeados nos resumos: a concentração das produções sobre o tema por IES, as abordagens metodológicas, técnicas de pesquisa, a classificação das entidades, ano das produções, temas.

Para realizar análise dos dados fizemos leitura dos resumos dos trabalhos com a finalidade de coletar as informações necessárias em teses, dissertações. Dessa forma foi possível, na maioria das vezes, classificar as produções localizadas de acordo com a metodologia, área de concentração e instrumentos de coleta de dados adotados pelos pesquisadores.

¹¹ www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php

A partir da análise quantitativa dos dados foram confeccionados quadros e gráficos para a apresentação dos resultados que posteriormente foram analisados.

A Coordenação Pedagógica nas dissertações e teses

Iniciamos, a primeira busca no banco de teses e dissertações da CAPES, que disponibiliza uma plataforma para consulta de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil a partir de 2010. Porém, quando realizamos a pesquisa, o site estava disponibilizando apenas produções de 2011 e 2012.

Na plataforma CAPES utilizamos o recurso de busca avançada e digitamos as seguintes Palavras-chave: “coordenação pedagógica”, “coordenador pedagógico”, “CEJA”, “Coordenador pedagógico e a educação de jovens e adultos” e “Coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos”. Obteve-se um total de cento e uma (101) produções, destas noventa e três (93) são dissertações e dez (10) teses. Posteriormente, fizemos a leitura dos resumos, excluimos as produções que não estavam diretamente relacionadas com a prática da coordenação pedagógica. Foram selecionadas vinte e uma (21) produções, sendo todas dissertações.

Na sequência acessamos o banco de teses e dissertações da BDTD, pesquisamos as publicações referentes ao período de 2008 a 2015, utilizando o recurso de busca avançada, com os mesmos descritores e selecionando o campo de título. Após realizarmos as buscas, temos os seguintes resultados, cinquenta e oito (58) produções, sendo quarenta e nove (49) dissertações e nove (09) teses. Após leitura dos resumos, eliminamos as produções que não estavam relacionadas a prática da coordenação pedagógica. Foram selecionadas quinze (15) produções, sendo treze (13) dissertações e duas (02) teses.

No site da UFMT, acessamos a página do programa de pós graduação em educação e buscamos as dissertações e teses, utilizamos o mecanismo de busca avançada e selecionando o campo de título, pesquisamos usando os mesmos descritores e período. Obtivemos sete (07) dissertações. Após a leitura dos resumos selecionamos cinco (05) dissertações.

Desta maneira, os dados obtidos foram compilados no Quadro 1, para facilitar a apresentação dos resultados encontrados nas buscas sobre cada descritor, com as quantidades das pesquisas, sem excluir as produções que se repetem, pois um mesmo trabalho pode aparecer em diferentes sites e em vários descritores.

Quadro 1- Resultado das buscas com respectivos descritores para teses, dissertações

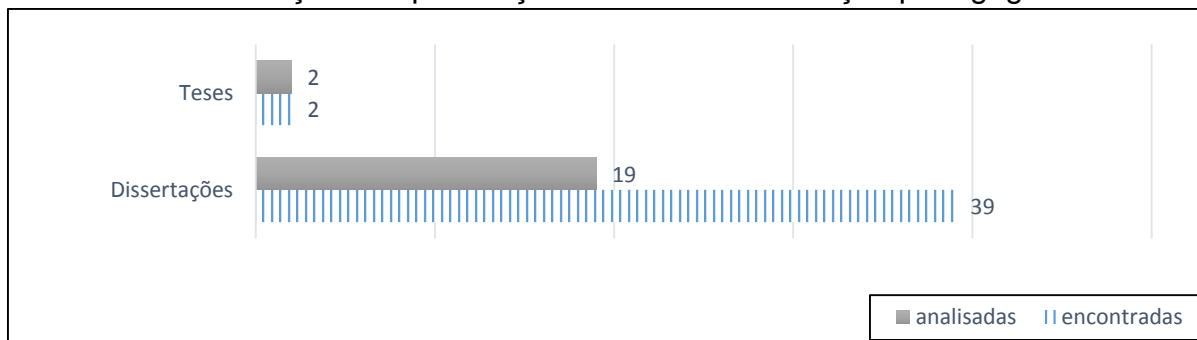
Descritor	CAPES				BDTD				UFMT			
	D		T		D		T		D		T	
Coordenação Pedagógica	8	19,51%	-	-	4	9,75%	1	2,43%	1	2,43%	-	-
Coordenador Pedagógico	9	21,95%	-	-	9	21,95%	1	2,43%	2	4,87%	-	-
CEJA	4	9,75%	-	-	-	-	-	-	2	4,87%	-	-
Coordenador pedagógico e a educação de jovens e adultos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	21	51,21%	-	-	13	31,70%	2	4,86%	5	12,17%	-	-

Fonte: Dados organizados com base na CAPES, BDTD e UFMT.

A partir da análise do quadro 1, percebe-se que o volume de dissertações sobre a coordenação pedagógica se destaca, pois corresponde a 80,46%, enquanto a produção de teses é de 4,86%. Além disso, os dois primeiros descritores concentram o maior número de produções, são trinta e cinco (35) de um total de quarenta e uma (41) publicações. O descritor CEJA equivale a 14,28% das pesquisas e não encontramos produções quando utilizamos as Palavras-chave: Coordenador pedagógico e a educação de jovens e adultos e Coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos.

Depois de realizar o levantamento das publicações, excluímos as dezoito (18), pesquisas repetidas que equivalem a 46,15% das pesquisas. Foram analisadas vinte e uma (21) produções, que correspondem a 53,85% dos trabalhos pesquisados na CAPES, BDTD e UFMT. O gráfico 1 apresenta o quantitativo de produções que foram encontradas e as que foram analisadas.

Gráfico 1 - Distribuição das publicações sobre a coordenação pedagógica



Fonte: Dados organizados com base na CAPES, BDTD e UFMT

Conforme o gráfico 1 analisamos vinte e uma (21) publicações, sendo que as dezenove (19) dissertações correspondem a 90,48% das pesquisas e são oriundas de doze programas de pós-graduação e duas (02) teses que correspondem a 9,52% das publicações e ambas pertencem ao mesmo programa de pós-graduação.

As produções foram organizadas por ano de publicação, conforme o gráfico 2.

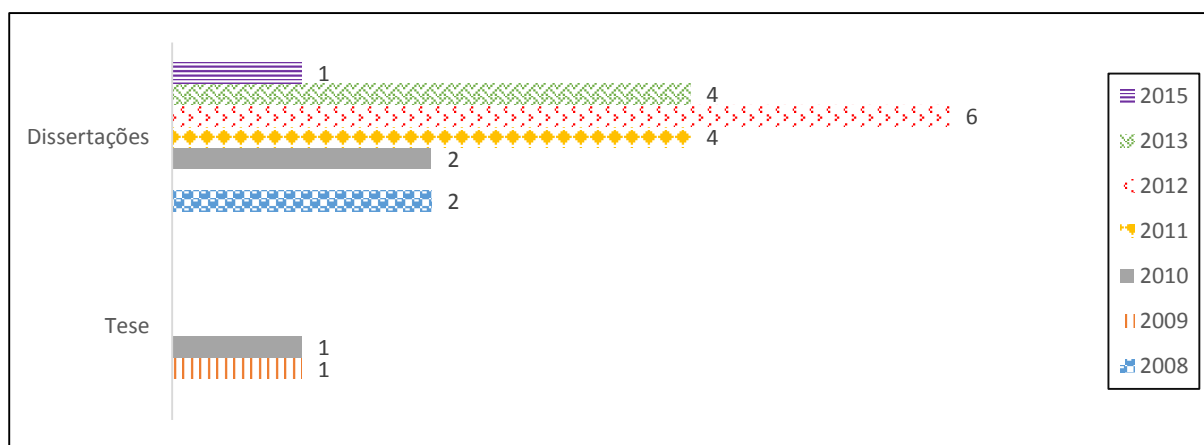


Gráfico 2 - Distribuição temporal das publicações sobre a coordenação pedagógica

Fonte: Dados organizados com base na CAPES, BDTD e UFMT

No gráfico 2, observamos que as teses foram defendidas em 2009 e 2010. Quanto as dissertações o maior número de produções se concentra no período de 2011 a 2013 totalizando quatorze (14) produções.

Ao analisar as dissertações e teses que tratam sobre a coordenação pedagógica, por meio da leitura dos resumos, procuramos classificá-las de acordo com o tema que abordam, o quadro a seguir apresenta essa divisão.

Quadro 2 – Temas abordados sobre a coordenação pedagógica

Temas abordados	Quantidade
Coordenação pedagógica e a formação continuada de professores	08
Prática da coordenação pedagógica	04
Papel da coordenação pedagógica	02
Concepções e práticas do coordenador pedagógico	02
Representação social construída pelo coordenador sobre seu trabalho	01
Coordenador como mediador da práxis docente	01
Formação permanente	01
Organização curricular do CEJA	01
Significado da EJA	01

Fonte: Quadro organizado a partir de dados da CAPES, BDTD e UFMT

Com relação aos temas apresentados no quadro 2, percebe-se que a Coordenação pedagógica e a formação continuada de professores representa 38,09% das publicações, as referidas produções se concentram sobre a contribuição desse profissional para a formação docente que acontece na escola, qual o seu papel nesse movimento e como ele atua, de que forma organiza e implementa esse processo formativo e como o relaciona com a sua própria formação.

A Prática da coordenação pedagógica representa 19,05% das dissertações e teses pesquisadas e abordam os princípios organizadores e as práticas da coordenação, compreensão da sua atividade diante dos dilemas e perspectivas em tempos de mudança, as dificuldades e possibilidades da prática desse profissional.

Quanto ao papel da coordenação pedagógica, cerca de 9,53% dos trabalhos pesquisados procuram investigar suas atribuições na escola, qual o seu papel na ordenação do cotidiano da instituição que educa.

As pesquisas que discutem as concepções e práticas do coordenador pedagógico representam 9,53% das produções analisadas e tem o objetivo de compreender como os coordenadores pedagógicos vivenciam o seu papel, suas concepções sobre a função que exercem, sobre a formação, saberes necessários para atuação desse profissional.

Os outros temas apresentados representam 23,80% das publicações. A representação social construída pelo coordenador sobre seu trabalho tem o objetivo de discutir as representações construídas pela coordenação sobre seu fazer. O tema coordenador como mediador da práxis docente teve intenção de investigar a prática desse profissional enquanto mediador da práxis docente em uma escola de tempo integral. Na pesquisa sobre a formação permanente o propósito era apresentar a análise dos professores sobre a formação que é desenvolvida na escola.

Os temas sobre o CEJA tinham o propósito de analisar as reinterpretções na Organização Curricular da Política de Currículo da Educação de Jovens e Adultos para os Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso no período de 2008 a 2011 e investigar a respeito do significado que tem a Educação de Jovens e Adultos para educandos e educadores do CEJA.

Foi relevante para o desenvolvimento da presente pesquisa o fato de encontrarmos estudos sobre o CEJA, eles possibilitaram a ampliação de nosso conhecimento sobre essa organização, além de contribuir para a compreensão da política estabelecida pelo Estado para esses centros.

Não encontramos nenhuma pesquisa que abordasse sobre a mediação do processo de formação que a coordenação pedagógica realiza com a coordenação de área. Além de realizar levantamento dos temas, consideramos relevante investigar quais os autores utilizados nas dissertações e teses analisadas. Identificar os autores que fundamentaram os pesquisadores no desenvolvimento de sua investigação, auxiliou na seleção dos referências teóricos utilizados na minha pesquisa de mestrado que está em andamento. Os resultados apresentaram os seguintes autores: Libâneo com 33% das citações, Freire com 29%, Nóvoa e Placco com 24%, Saviani 19%, Paro 14% e Franco, Veiga, Alarcão e Canário respectivamente com 10%.

Durante a análise dos resumos para coletar informações, despertou o nosso interesse a origem das teses e dissertações. Assim organizamos o quadro 3 com os dados das IES.

Quadro 3 – Instituições de origem das teses e dissertações – IES

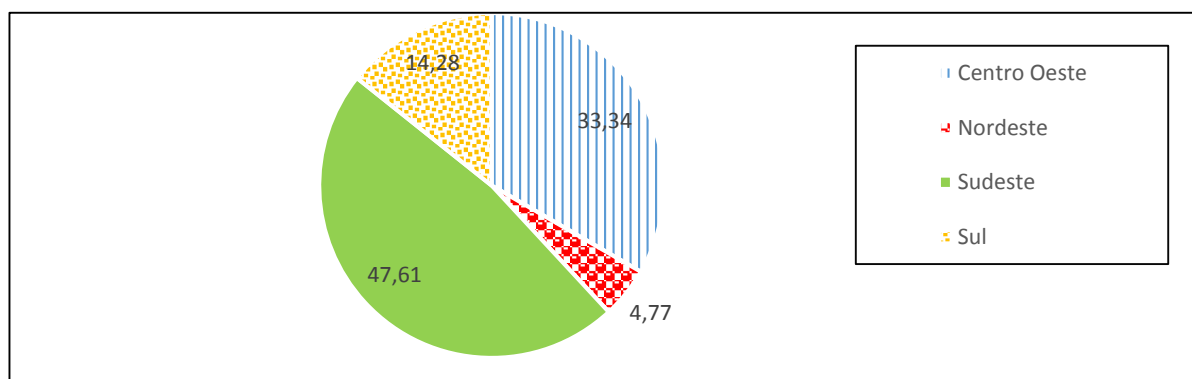
Est	IES	Sigla	Quant.	Natureza	D	T	% por Estado
CE	Univ. Estadual do Ceará	UECE	01	Estadual	01	-	4,77%
RS	Esc. Superior de Teologia	EST	01	Privada	01	-	14,28%
RS	Univ. Fed. do Rio Grande do Sul	UFRS	01	Federal	01	-	
RS	Fund. Univ. de Passo Fundo	UPF	01	Privada	01	-	
DF	Univ. Católica de Brasília	UCB	01	Privada	01	-	9,54%
DF	Universidade de Brasília	UNB	01	Federal	01	-	23,80%
MT	Univ. Fed. de Mato Grosso	UFMT	05	Federal	05	-	
SP	Univ. de São Paulo	USP	02	Estadual	-	02	47,61%
SP	Univ. Metodista de São Paulo	Metodista	04	Privada	04	-	
SP	Pont. Univ. Católica de São Paulo	PUC	01	Privada	01	-	
SP	Pont. Univ. Católica de Campinas	PUC	01	Privada	01	-	
SP	Univ. do Oeste Paulista	UNOESTE	01	Privada	01	-	
SP	Univ. Nove de Julho	UNINOVE	01	Privada	01	-	
TOTAL			21		19	02	100%

Fonte: Dados organizados com base na CAPES, BDTD e UFMT.

As informações presentes no Quadro 3, indicam que foram analisadas vinte e uma (21) publicações, pertencentes a treze (13) programas de pós-graduação. Percebe-se que os Estados de São Paulo e Mato Grosso concentram boa parte das produções. Chamou atenção o fato de 52,38 % pesquisas serem oriundas de instituições privadas.

Apresentamos a seguir o Gráfico 4 com a porcentagem das pesquisas por região brasileira.

Gráfico 4- Produção científica por região brasileira sobre a Coordenação Pedagógica

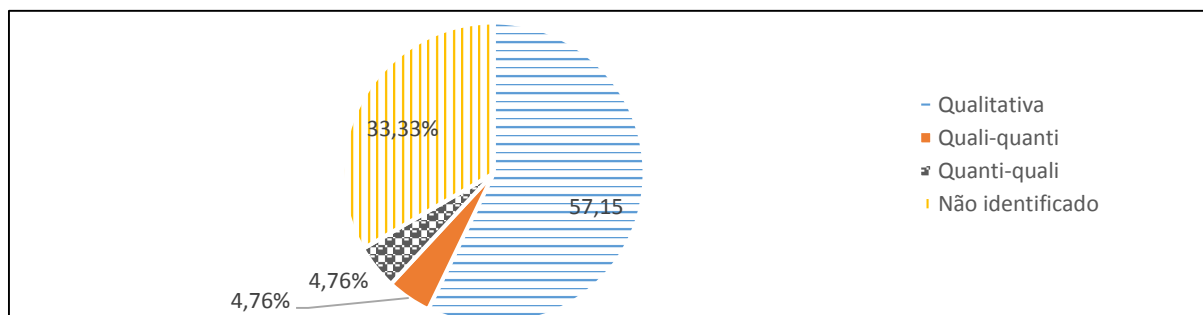


Fonte: Dados organizados com base na CAPES, BDTD e UFMT.

Observa-se no Gráfico 4 que a região Sudeste predomina com 47,61% das pesquisas, na sequência temos a região Centro Oeste com 33,34% das produções e a região Sul com 14,28% e Nordeste com 4,77%. Não encontramos nenhuma pesquisa na região Norte.

A leitura dos resumos possibilitou a identificação da abordagem metodológica das teses e dissertações analisadas, as informações foram organizadas no gráfico 5.

Gráfico 5 - Metodologia abordada nas teses e dissertações

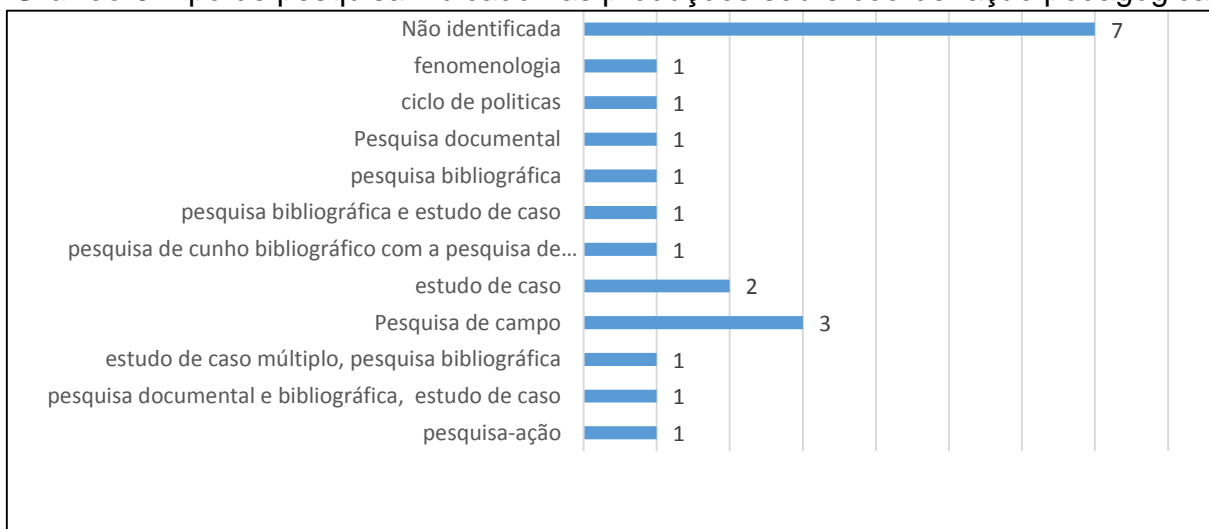


Fonte: Dados organizados com base na CAPES, BDTD e UFMT.

Observa-se no Gráfico 5 que a abordagem qualitativa predomina com 57,15% entretanto, em uma parte significativa das pesquisas analisadas não foi possível identificar nos resumos a abordagem metodológica utilizada nas investigações.

Além da abordagem metodológica, buscamos nos resumos os tipos de pesquisas utilizados nos produções científicas analisadas.

Gráfico 6-Tipo de pesquisa indicado nas produções sobre coordenação pedagógica



Fonte: Dados organizados com base na CAPES, BDTD e UFMT.

No Gráfico 6, nota-se que 66,66% das publicações apresentam o tipo de pesquisa, dentre eles destaca-se o estudo de caso e a pesquisa de campo. Mas em 33,34% das produções não foi possível identificar o tipo de pesquisa.

Algumas considerações

O presente ensaio teve como objetivo realizar um levantamento das produções sobre a coordenação pedagógica com foco na prática da coordenação pedagógica do CEJA, no período de 2008 a 2015. A pesquisa foi realizada nos bancos de teses e dissertações da CAPES, BDTD e UFMT, demonstrou que dentre os temas abordados destaca-se a coordenação pedagógica e a formação continuada de professores, que discute sobre: a contribuição desse profissional para a formação docente que acontece na escola, o seu papel nesse movimento e como ele atua, de que forma organiza e implementa esse processo formativo e como o relaciona com a sua própria formação.

Com relação as produções que tratam da prática da coordenação pedagógica e sobre o CEJA, não encontramos nenhuma pesquisa que abordasse sobre a mediação do processo de formação que a coordenação pedagógica realiza com a coordenação de área e nem sobre a prática da coordenação pedagógica do CEJA.

Este trabalho analisou vinte e uma (21) produções sendo 90,48% de dissertações e teses, 9,52%. Desse total de produções encontradas, a maior incidência se deu nos estados de São Paulo e Mato Grosso. Durante a análise chamou atenção o número de pesquisas oriundas de instituições privadas.

Na análise das teses e dissertações observa-se a predominância da abordagem qualitativa, entretanto em 33,33% das pesquisas não identificamos a abordagem utilizada. Além disso, cerca de 33,34% das produções não explicitaram nos resumos o tipo de pesquisa. Compreendemos a importância dos resumos conterem as informações fundamentais sobre a pesquisa, pois isso indica consciência e preocupação com o rigor metodológico (Andre, 2009).

A realização dessa pesquisa proporcionou conhecimento sobre as produções científicas desenvolvidas por outros pesquisadores, podemos identificar os temas que estão sendo pesquisados e também as “lacunas”. Além disso, conhecer os caminhos percorridos pelos pesquisadores e os autores que fundamentam as investigações, contribuíra para o delineamento da minha pesquisa de mestrado.

Ressaltamos que os levantamentos realizados nos bancos teses e dissertações, não envolveu a totalidade das pesquisas produzidas no país, pois estão restritos ao período pesquisado, aos descritores utilizados e as fontes. Entretanto, este trabalho possibilitou o conhecimento do que foi produzido nos últimos anos sobre a coordenação pedagógica.

Referências

Almeida, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/>. Acessado nos meses de fevereiro e março de 2015.

CAPES. Banco de Dissertação e Teses. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acessado nos meses de fevereiro e março de 2015.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola**. In: PLACCO, V. M. N. de S.; Almeida, L. R. de. O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. In: PLACCO, V. M. N. de S.; Almeida, L. R. de. O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

CARVALHO, Ademar de Lima. O Projeto Político Pedagógico: Concepções e Práticas. Cuiabá: **Revista de Educação Pública**, v.17, n. 35 p. 421-439 set./dez. 2008.

GEGLIO, Paulo César. **O papel do coordenador pedagógico na formação**. In: PLACCO, V. M. N. de S.; Almeida, L. R. de. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: PLACCO, V. M. N. de S.; Almeida, L. R. de. O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php>. Acessado no mês de março de 2015.

AS FORMAS GEOMÉTRICAS E SIGNIFICAÇÃO AO ALUNO NO AMBIENTE ESCOLAR

Daniely de Pinho Xavier (UFMT/Pedagogia/PIBID)

Elizabeth Lemos dos Santos Wallauer (UFMT/Pedagogia/PIBID)

Vera Lúcia Rodrigues da Silva

Adelmo Carvalho da Silva

Cândida Soares da Costa

Resumo

Este trabalho é um relato de experiência sobre as aulas de correntes do projeto “Mundo da Geometria” realizados por alunas do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia, desenvolvido com turma da Educação Infantil II, da Escola Municipal Tenente Octacílio Sebastião da Cruz. O projeto foi desenvolvido em cinco aulas, sendo cada pibiana responsável por um planejamento e sua execução, por intermédio de literaturas infantis, teatro de máscaras, confecção de dedoches, cata-vento, boneco articulado, montagem de figuras sólidas e caça ao tesouro utilizando o ambiente escolar. Com objetivo de corroborar na alfabetização matemática dos alunos, tendo o enfoque nas formas geométricas, observando como os alunos compreendiam e assimilavam o tema expostos a cada aula, de forma prazerosa, apoiado no RCNEI entre outros. O PIBID oferece a oportunidade de construção de formação profissional de um docente, capacitando-os através da participação na prática docente.

Palavras-chave: Educação infantil. Relato de experiência. Prática docente.

Introdução

Este planejamento foi elaborado para crianças da educação infantil II, vespertino, da Escola Municipal de Ensino Básico Tenente Octacílio Sebastião da Cruz, situada na região Norte de Cuiabá, Morada da Serra CPA III Setor IV, atendendo crianças da educação Infantil e 1º Ciclo tendo 516 matriculados.

Com a supervisão da professora regente da sala com, as participantes do projeto, foram as pibidianas do curso de Pedagogia da UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso.

A ideia veio de uma das pibidianas, ao elaboramos o projeto e desenvolvemos em uma roda de conversa, a partir de 09 de abril à 19 junho. O desejo de trabalhar

com matemática na educação infantil, trazendo as formas geométricas. Logo iniciamos o que havíamos decidido.

Sempre foram marcadas as reuniões nos horários da hora atividade da professora supervisora, para que pudesse nos auxiliar nas discussões do que poderia ser trabalhado e o que gostaríamos que os alunos atingissem de inicial, pensamos em dobraduras, origamis, tangrans, entre outros.

Porém com o decorrer das reuniões, foi possível observar que não seria favorável que fizéssemos da maneira que desejaríamos de início, sendo assim começamos a pensar juntas em outra forma que pudesse alcançarmos os mesmos objetivos.

Uma das aluna pibidiana nos propôs as formas geométricas tendo como tema: O Mundo da Geometria, desta forma deveriam abranger situações e atividades que contribuíssem tanto cognitivamente quanto culturalmente, no entanto com base no RCNEI- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, diz que as formas geométricas seriam para além dos estudos em si, além de mais amplo deveria contemplar a questão de localização, representação de objetos tridimensionais, bidimensionais e outros.

Assim como afirma Piaget: “que a educação deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico desde período sensório- motor até o operatório concreto”.

Contudo foi possível considerar que através das atividades desenvolvidas em sala de aula, os alunos conseguissem observar em seu cotidiano as formas geométricas, a se localizarem-se a partir de um objeto, envolvendo a literatura infantil, brincadeiras, de forma que se tornasse significativa aos alunos, assim como diz Piaget (1967):

A através dos jogos, brincadeira e divertimento se processam a construção de conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças desde pequenas, estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvendo a noção de casualidade, chegando à representação e, finalmente à lógica.

Com base nisso efetuou-se a divisão dos planejamentos em cinco aulas, quem ficaria responsável por cada forma geométrica e como se organizaria este projeto. Assim foi realizado tendo em vista que mesmo havendo está divisão, a confecção dos

materiais seria necessária a participação de todas no planejamento, houve essa divisão para melhor organização e para que não sobre carregasse apenas uma.

Relato de Experiência

1º aula

Ao dar início às aulas planejadas, no primeiro dia houve a apresentação das formas geométricas: círculo, quadrado, retângulo, triângulo. Neste dia houve uma conversa com os alunos sobre o assunto, apresentação de uma música que mostrava as formas, porém as pibidianas se caracterizaram com as formas.

Logo após visualizarem e ouvirem a música, eles iriam dramatizar o que assistiram no vídeo, até que todos fizessem a dramatização, buscando usar a imaginação, quebrar barreiras tais como a timidez que alguns de início demonstraram, porém foi dito que usariam máscaras e que ninguém saberia quem estaria por trás das máscaras e assim todos queriam participar do teatro. As imagens mostram os alunos se organizando para a dramatização das formas geométricas.

Imagens 1 e 2



Fonte: acervo pessoal

Assim houve uma roda de conversa para saber se os alunos reconheciam as formas que havia na sala de aula, quais seriam as formas que conseguiam perceber conforme os objetos disponíveis no ambiente para que pudessem assimilar o conteúdo.

Foi entregue para eles, um desenho de um boneco montado com as formas geométricas, para eles pintarem bem colorido. Na sequência fizemos recortes das

formas no EVA e entregamos já separadamente em um pacotinho, para eles montarem um boneco articulado, entregamos o cordão para os alunos fazerem os encontros de cabeça, tronco, braços, mãos, pernas e pés. Surgiu um boneco articulado de EVA.

Bonecos articulados feitos de EVA, apresentado na imagem3.

Imagem 3



Fonte: acervo Pessoal

Essa atividade vem de encontro com que a SME (p.26, 2006) esclarece que essa atividade: Trata-se de um momento de sensibilidade, no qual o tato, a visão, o desenho, a manipulação e a construção permitem ao aluno se familiarizar com as características das formas bidimensionais e tridimensionais.

2º aula

Já na segunda aula foi apresentada mais profundamente a forma do círculo que se iniciou com uma história cujo nome “O círculo pode ser quadrado”, após a estória, entregamos a eles desenhos diferentes dos personagens da estória, cada aluno escolheu uma máscara para fazermos um teatro com eles.

Os próprios alunos pintaram e recortaram os desenhos, transformaram em máscaras, cada um deles tinham uma numeração para saberem quem seria o próximo a representar e, os alunos diziam a ordem e onde deveriam se posicionarem em ordem numérica. Conforme mostram nas imagens 4, 5 e 6.

Imagens 4, 5 e 6



Fonte: acervo Pessoal

Fizemos também dedoches onde deveriam desenhar com tinta guache os olhos, nariz e boca utilizando a ponta do dedo para eles se divertirem, despertando assim o imaginário e oralidade dos alunos. Assim como está representada na imagem 7.

Imagem 7



Fonte: acervo pessoal

3° aula

Entretanto na terceira aula foi trabalhado a formas quadrado e retângulo, iniciando com uma a história: O pintinho quadrado, ao termino da história houve uma roda de conversa sobre o assunto.

Foram apresentadas as formas não planas e as formas planas a esfera, o cubo, o paralelepípedo, a pirâmide utilizando objetos e diferentes caixas que pudessem compreender melhor, com a ajuda da professora regente da sala para explicação.

Após a conversa foi dada a atividade onde os alunos deveriam pintar e colar palitos de fósforos contornando a forma do quadrado e retângulo para que pudessem

observar a diferença entre os dois, tais como tamanho e largura. Esta imagem apresenta os alunos colando palitos de fósforo em volta do desenho.

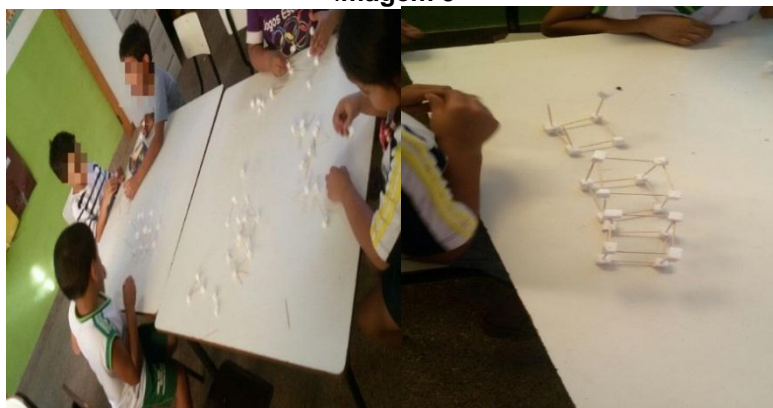
Imagem 8



Fonte: acervo pessoal

A atividade seguinte os alunos receberam palitos de dente e cubos pequenos de isopor, eles teriam que montar um cubo individualmente, manuseando os materiais. Alguns deles foram além e fizeram também o paralelepípedo, isso nos mostrou que houve entendimento das diferenças.

Imagem 9



Fonte: acervo pessoal

Após retornarem do recreio os alunos com o auxílio das PIBIDIANAS pintariam e recortariam o cubo e paralelepípedo entregues na folha A4 e ao colarem poderão visualizar a forma plana de ambas as formas.

As atividades propostas nesse dia foram aplicadas, porém ainda faltavam alguns minutos para que os alunos fossem liberados foram entregues a eles jogos de formas geométricas com intenção de brincarem espontaneamente.

4º aula

Entretanto a quarto planejamento foi da forma geométrica triângulo, devríamos pensar em como apresentarmos está forma geométrica aos alunos, mesmo que já conhecessem, mas que pudessem observa-lo em seu cotidiano e reconhecê-lo.

Portanto se deu o início ao planejamento, com ajuda de minhas colegas, pensando em algo que pudesse ser divertido e que os alunos aprendessem mais facilmente o conteúdo desenvolvido em sala de aula, fossem atrativas as atividades que eles mesmos confeccionariam a partir a forma apresentada no dia. Corrobora Piaget dizendo que: "os princípios da educação, formação de homens criativos, inventivos e descobridores, de pessoas criativas e ativas, na busca constante construção da autonomia".

Segundo Piaget: tendo como princípios da educação: formação de homens criativos, inventivos e descobridores, de pessoas criativas e ativas, na busca constante construção da autonomia.

Pensar em plano de aula não é nada fácil, é trabalhoso e é preciso pensar nos objetivos a serem alcançados a partir da necessidade do aluno, só então buscar atividades a serem aplicadas principalmente quando não se tem prática, esse programa de iniciação a docência vem favorecer os alunos de licenciatura a ter mais segurança, experiência e noção do que é uma sala de aula na pratica.

Conforme afirma Piaget: "Os objetivos pedagógicos necessitam centrados no aluno, partir das atividades do aluno. Os conteúdos não são concebidos como fins em si mesmos, mas como instrumentos que servem ao desenvolvimento evolutivo natural".

A escolha da história foi a partir da forma que seria trabalhada na sequência que havia feito à divisão, no caso o triângulo, foi apresentado na forma do poema: "Brincadeiras de triângulo", de Marilia Tresca.

A história escolhida para que os alunos interagissem junto a quem estava conta constituindo a identidade em grupo. Assim como pode mostrar BRANDÃO (p.37, 2010), que a roda de história possibilita que as condições de uma identidade grupal faça parte das práticas educativas.

Isto porque a professora e crianças participam juntas de uma atividade em que vão descobrindo palavras que soam engraçadas, enredos que despertem a curiosidade ou pelo encantamento, tramas que geram tensão seguida de alívio.

A imagem a seguir mostra como os alunos e o regente da aula participam juntos no momento da história. De acordo com Brandão citada logo acima.

Imagem 10



Fonte: acervo pessoal

Através da história contada os alunos deveriam escolher uma das figuras ilustrada e formadas, a partir de dois triângulos, conforme o seu desenrolar, logo após os alunos deveriam reproduzir em uma folha de papel A4 o desenho que mais gostaram para montar os desenhos e deram continuidade com lápis concluindo o que eles viam fazer parte daquele desenho, conforme mostra as imagens 11 e 12.

Imagens 11 e 12



Fonte: acervo pessoal

Estas figuras estavam postas no quadro para melhor visualização dos alunos. No segundo momento os alunos iriam confeccionar um cata-vento, baseado em formato de quadrado ao cortarem em formato de “X” sem que cortassem completamente e dobrassem uma de suas pontas ficaria em formato de triângulo, utilizando palito de espeto, papel color sete, tesoura sem ponta, cola e alfinetes.

As imagens mostram os alunos pintando o espeto de churrasco ao lado o cata vento quase pronto.

Imagens 13 e 14



Fonte: acervo pessoal

Os alunos confeccionariam seus próprios brinquedos. Dando a importância à coordenação e a observação onde às formas geométricas poderiam se modificar conforme o manuseio, os alunos produziram uma pirâmide tendo o formato da mesma, primeiro eles iriam pintar e depois colar, podendo levar para casa.

Mostrando aos alunos que o triângulo é uma figura plana e a partir dele surge à figura não plana, uma figura sólida. As atividades desenvolvidas eram para que fixassem facilmente de forma descontraída e prazerosa, podendo assim desenvolver melhor suas habilidades e criatividade.

5° aula

Porém a quinta aula foi o encerramento com o caça tesouro, a aula se iniciou com uma caixa surpresa onde cada criança deveria colocar a mão dentro e tirar algum objeto para observar se os alunos teriam dado alguma significação às aulas dadas, até que um dos alunos tirou uma chave da caixa surpresa que supostamente abriria alguma caixa para assim dar início a história do pirata.

Antes de dar início a essa história uma das pibidianas se caracterizou de pirata, conforme contou a história eles deveriam procurar uma garrafa e uma luneta que começaria as pistas até encontrar o baú com o tesouro, as pistas foram escritas para desenvolver na criança a imaginação, questão de quantidade, localização a partir de

um objeto, identificar as formas geométricas, coordenação motora, desafios dentro da sala de aula observando as formas que haviam no local.

Ao encontrar a garrafa deu-se início a aventura, passamos pela fonte de águas onde encontramos a próxima pista em uma forma triangular, andamos seguindo as pistas, passamos na ponte, e encontramos a pista seguinte em local que víamos as várias formas planas, voltamos novamente pela ponte, e percebemos que vários alunos começaram a viajar no mundo imaginário.

Foi utilizada uma corda amarrada nas barras de ferro do portão e imaginamos que estávamos passando por um túnel, ali seria encontrada nova pista, dançamos a música do círculo, pulamos o código da amarelinha, mesmo alguns alunos que no qual podemos observar, tem a dificuldade de cumprir com as provas, pedíamos para que os alunos repetissem o percurso em ritmo de diversão. Imagens abaixo mostram alguns obstáculos que os alunos deveriam enfrentar até encontrar o baú com o tesouro.

Imagens 15 e 16



Fonte: acervo pessoal

Quando passamos pelos cones, sempre em busca de pista novas e cumprindo as provas, até encontrássemos o tesouro. Contribuídas as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) quanto à exploração do espaço da escola e as formas encontradas por eles o decorrer do percurso a exploração dos conceitos e procedimentos relativos a espaço e forma é que possibilita ao aluno a construção de relações para a compreensão do espaço a sua volta.

Ao encontrarem o baú com os preciosos tesouro levamos até a sala, para que pudéssemos abrir e saber o que continha dentro. Ao chegarmos à sala, haviam vários salgados, biscoitos, bolos em vários formatos para que pudessem se deliciar.

A curiosidade dos alunos para saberem o que havia dentro do baú. Abrimos a caixa após o lanche e o intervalo. Na caixa haviam os bonecos articulados, o cata vento e a caixinha em formato de casa que eles haviam confeccionado em sala com guloseimas. Estas imagens abaixo mostram o encerramento das atividades, a curiosidade dos alunos em saber o que havia no baú e a comemoração com lanche.

Imagens 17 e 18



Fonte: acervo pessoal

Para fecharmos pedimos para que eles desenhassem em grupo de mesa, o que eles mais gostaram na caça ao tesouro, qual foi a parte em que mais chamaram a atenção, que fossem colocadas as formas nos desenhos estudadas no desenho, ficaram lindos todos os desenhos e podemos concluir que foi assimilado por todos os alunos as formas geométricas.

Imagens 19 e 20



Fonte: acervo pessoal

As imagens acima são desenho de alguns alunos desenhando a parte que mais gostaram do caça ao tesouro.

Considerações Finais

Por fim observar os alunos nesta aula foi notadamente perceptível o entusiasmo dos mesmos em relação ao conteúdo desenvolvido em sala de aula, mesmo que houve algumas falhas por falta de prática, foi possível alcançar os objetivos pretendidos, com ajuda das colegas e da professora.

Este projeto foi muito proveitoso, nos fez vermos de forma diferente o ser docente, à observar as falhas que ao planejar não tínhamos observado, somente ao desenvolvermos à aula foi possível vermos o que deveríamos ter planejado melhor ou o que não deveríamos ter feito.

Porém é gratificante ao vermos nos olhos dos alunos que gostaram das atividades propostas, e chegaram a elogiar que as aulas estavam muito legais, notarmos o quanto eles absolveram o conteúdo mesmo que não haja prática por parte do docente, eles são capazes de nos ensinarem mais do que nós de ensinarmos a eles.

Mesmo quando não pedíamos eles sempre estavam fazendo outras observações, por exemplo contando as figuras, ou as páginas das estórias contadas, falando as cores em que os desenhos estavam pintados.

Assim como diz Janoí Mamedes: “O professor só pode ensinar quando está disposto a aprender”.

Concluindo foi muito satisfatório ver como os alunos se desenvolvem a cada conteúdo, tanto emocional, o social, físico, podendo acrescentar um pouco mais ao seu crescimento humano, sendo eu uma ponte que poderei auxilia-los em sua aprendizagem social, cultural, a chegarem a melhores resultados.

Referências

MAURICÍO, T. Juliana: **Aprender Brincando: O lúdico na Aprendizagem**. UNIPÊ. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp>. Data de acesso: 02/07/2015.

ROSILENE. Educação Infantil: **Teorias de Piaget para Educação**. Blospot. Disponível em: <http://rosilene-educacaoinfantil.blogspot.com.br/2009/03/piaget-e-educacao-piagentiana>. Data de acesso: 02/07/2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :MEC/SEF, 1997.142p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto intensivo do Ciclo I: Livro do aluno** / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2006.251p.: il. – V 3.

BRANDÃO, Ana Carolina; Rosa, Sousa de Calland Ester. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas, organização.** – Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2010 (Língua Portuguesa na Escola; 2)

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

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADA COM A TURMA DO EJA- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS-MT

Sergio Savala da Silva
UFMT-CUR

Resumo

Diante da realidade do sistema educacional Brasileiro, esse trabalho propõe-se a refletir e problematizar sobre a formação de professores, tendo como subsídio a experiência vivenciada no estágio supervisionado em ciências I, que teve como público alvo onze estudantes do EJA (Educação de Jovens e Adultos), de uma escola pública do município de Rondonópolis-MT. A metodologia adota foi à prática pedagógica, as aulas foram previamente planejadas em oito encontros semanais. Os resultados foram à participação e colaboração dos estudantes e da gestão da escola para efetivação do estágio, oportunizando ao discente de graduação relativizar teoria e prática, permitindo o contato com a realidade da educação básica, o que reflete em aprendizagem para sua formação profissional e pessoal.

Palavras-chave: Estágio. Formação. Aprendizagem.

Introdução

A qualidade da formação inicial do professor quanto sua continuidade, é fundamental, pois atualmente nós estamos passando por um processo de transformação cultural, a velocidade de mudanças e informações implica numa necessidade dos profissionais se adequarem a esse novo processo, para a melhoria da qualidade do ensino atual nas escolas.

Para Freire (2001) o professor é um agente transformador representante da sociedade, tem como dever em sala de aula, entender o processo de aprendizagem dos indivíduos envolvidos respeitando os limites e subjetividades de cada um, possuir mecanismos de intervenções diante de improvisos do cotidiano, estabelecendo vínculos com os educandos, a fim de manter o ambiente propício à aprendizagem.

As relações de aprendizagem se estabelecem num campo complexo, exigindo do educador o equilíbrio, protagonismo e neutralidade nas ações, porém assim como ressalta Freire (1987) “não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração” (p.20). Assim a relação aluno/professor em sala de aula é uma troca onde não há detentores do saber e sim construtores de conhecimento.

Entretanto, se faz indispensável, que os licenciandos sejam apresentados à realidade escolar, este contato é amparado pela LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008, definido, de acordo com o Art. 1º como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Assim este trabalho tem como objetivo problematizar a formação de professores, tendo como subsídio a experiência vivenciada no estágio supervisionado em ciências I, requerido pelo curso de Ciências Biológicas-UFMT-CUR, que se desenvolveu em uma escola pública no município de Rondonópolis-MT no ano de 2014, proporcionando ao discente futuro licenciado, relacionar teoria e prática no campo da formação, além do contato com a prática docente o aprendizado e a vivência da profissão.

A importância do estágio na formação de professores

A formação de professores vai muito além de aprender e ensinar, exigindo do licenciando e da instituição de ensino, uma adequação contínua, que acompanhe as mudanças socioculturais. Desta forma a escola constitui em um campo, no qual ocorre o primeiro contato do estudante com a “realidade docente”.

A profissão da docência exige habilidades do professor, habilidades essas que Perrenoud (2000) nomeou de competências para ensinar, para o autor tudo depende, evidentemente, do que se esconde sob as palavras, do conhecimento do educador sobre o contexto de seus educandos, e a partir daí desenvolver ações junta à comunidade escolar, efetivas de aprendizagem específicas.

Para Freire (2001), o estágio, é a primeira aproximação profissional prática que promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional. O que para autora possibilita o envolvimento experimental e interativo com alunos na sala de aula e com os orientadores, em situações pré e pós-ativas do ensino, que agrega possibilidade para a concretização do aprendizado que

proporciona a aquisição de saberes profissional e mudanças, seja nas estruturas conceituais, seja nas concepções de ensino. Freire defende,

A educação autêntica, repetamos, não se faz de 'A' para 'B' ou de 'A' sobre 'B', mas de 'A' com 'B', mediatizado pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele (FREIRE, 1987, p. 47).

Ou seja, não existe detenção de saberes, um processo de educação envolve todos (professor/aluno/comunidade) em um processo de alteridade, que possibilita a transformação da realidade. E isso o licenciando pode perceber ao se deparar com o estágio.

O estágio se caracteriza em um processo de formação inicial, no qual o licenciando precisa perceber estabelecer relações em dois sentidos: o primeiro é decorrente da aprendizagem de ser docente, envolvendo o exercício de transpor didaticamente os conteúdos científicos aprendidos nas disciplinas que compõem o curso e elaborar atividades didáticas pertinentes. O segundo é aprender a refletir sobre esse processo de prática docente. Mizukami (2010)

Milanesi (2012), alerta que os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, portanto, o aprendizado desses saberes se constrói em longo prazo. Nessa visão, o estágio deve propiciar aos futuros professores a busca contínua por sua formação.

A principal finalidade do estágio é a de oportunizar ao estagiário, a sua colocação como pessoa frente a uma determinada realidade de ensino-aprendizagem, em um contexto real de trabalho docente. O autor acredita que é no exercício da profissão, no "chão" da escola que o estagiário se constitui professor, por ali apresentar um espaço rico de oportunidades de aprendizado e constituído, por alunos que vivenciam todos os dias o prazer ou desprazer das ações planejadas ou não (MILANESI, 2012).

Nesse sentido, o estágio deve ser visto como atividade necessária à ação docente deve ser visto como uma vivência que permite aos estagiários fazerem conexão das ações vividas com a sua formação. Assim, os estudantes de licenciatura, futuros educadores, se tornam peças indispensáveis, no processo de uma educação transformadora. Deste modo o estágio supervisionado, é o primeiro contato com a realidade escolar, que os permite vivenciar a teoria na prática, direcionando-os a

desenvolver ações pedagógicas básicas, que permitam alçar habilidades para a prática do ensino.

Metodologia

O estágio supervisionado de ciências I foi realizado em uma escola pública da rede municipal Bonifácio Sachet, localizada no bairro Parque São Jorge em Rondonópolis-MT, no qual, suas instalações funcionam como salas anexas, sendo a escola responsável pelo estágio, a Escola Estadual Alfredo Marien – CEJA: Centro de Educação de Jovens e Adultos.

O público alvo foram onze estudantes do 2º segmento do 2º ano fundamental (5ª à 8ª série), representados por pessoas de ambos os gêneros, de raças e idades distintas (adolescentes, jovens e adultos), porém em sua maioria trabalhadores do setor privado.

A metodologia utilizada foi a da prática pedagógica, assim como entendida por Gimeno Sacristán (1999) que a compreende como uma ação do professor no espaço de sala de aula. As ações do estágio foram realizadas em oito encontros, sendo os três primeiros focados na observação, e os cinco últimos na regência supervisionada.

Todas as aulas foram previamente planejadas (slides, textos, atividades e uma avaliação final). O conteúdo ministrado foi delineado de acordo com os direcionamentos da professora regente, foram utilizados como aportes livros didáticos cedidos pela escola. Os recursos didáticos utilizados foram: projetor de mídia (Data show) e quadro-negro. Desta forma as aulas foram realizadas de forma expositiva dialogada, com atividades de fixação de conteúdo e avaliação.

Resultados

O estágio oportunizou o contato direto com a realidade da educação básica, no qual foi possível identificar uma possível fragilidade no sistema educacional.

A dinâmica das aulas propiciou uma interação construtiva aluno/professor, que resultou em trocas de saberes, alavancando os discursos sobre os conteúdos expostos nas aulas. Os estudantes, professores e toda a gestão da escola, colaboraram de maneira efetiva para a realização do estágio, o que facilitou a exposição das aulas, e o exercício da docência supervisionada com tranquilidade.

Os três primeiros encontros (observação) ocorreram de maneira satisfatória, contribuindo para o conhecimento detalhado da turma, possibilitando a identificação da metodologia que melhor atendesse as especificidades da turma.

Os cinco últimos encontros (regência), possibilitou vislumbrar a complexidade e facilidades de administrar conteúdos. Aproximando o discente de sua realidade profissional, o que contribuiu significativamente para formação.

Contudo o estágio supervisionado em ciências I foi muito além das expectativas, propiciando uma oportunidade de relacionar teoria e prática no campo da ciência, além do contato com a prática docente, o mesmo apresentou, fatos de crescimento pessoal e profissional, levando à reflexão significativas sobre os processos de educação e também sobre a vida.

Discussão dos Resultados

A fragilidade no sistema educacional ficou evidenciada durante o estágio. Uma das principais dificuldades encontradas foi a compreensão do conteúdo por parte dos estudantes, que ficaram evidenciados na realização da avaliação final.

Segundo Stoco (2010) essas dificuldades demonstram que as políticas educacionais têm tido um caráter superficial, utilizando medidas paliativas, a autora ressalta ainda que as ações dos governos têm se voltado apenas para a certificação, o que pode acarretar em resultados como jovens e adultos portadores de certificados, porém com grandes deficiências na leitura, cálculos ou escrita.

Apesar das dificuldades, a dinâmica das aulas, propiciou uma interação construtiva aluno/professor. A escolha do método influenciou significativamente nos resultados, no entanto todo o processo de observação se mostrou indispensável, para entender e sobressair em algumas situações do cotidiano escolar.

Os encontros (regência), apresentaram fatos relevantes, que possivelmente podem servir como hipótese para justificarem as dificuldades apontadas. Um dos fatos foi o relato de um dos alunos, *“eu saio para trabalhar de madrugada, e saio do trabalho direto para a escola, é muito difícil tá aqui!”* Demonstrando uma certa exaustão advinda do trabalho.

Esse relato do jovem trabalhador estudante, pode ser compreendido de acordo com a suposição de Stoco (2010), para ela a histórica necessidade de trabalhar para a conquista da sobrevivência, que afasta o indivíduo ainda criança da escola,

permanece e se agrava à medida que ele vai se tornando jovem e adulto, a mesma sombra que obscurecia a escola para a criança carente, que dela se afastava para trabalhar, continua a obscurecer a permanência desses alunos, agora jovens e adultos em idade produtiva, nos cursos da EJA.

Por outro lado, é proeminente ressaltar, a perseverança de uma das alunas, uma senhora que é mãe e avó, de aproximadamente 60 anos, que caminha cerca de 3 km, todos os dias para ir à escola, fazendo um trajeto perigoso, sem iluminação pública, “movida pelo sonho” de ser assistente social (sonho esse, relatado em uma conversa informal), na qual a aluna relata: *“minha família fica brava, falam que sou velha para estudar, que é perigoso estudar a noite, mas eu não desisto, não pude estudar antes, mais agora eu posso e vou ser alguém!”*

Essa persistência na fala da senhora pode ser entendida de acordo com a explicação de Oliveira (2004), que justifica e associa essa busca de elevação da escolaridade desses adultos que procuraram o curso supletivo (EJA), à demanda de certificação por parte dos empregadores e às novas necessidades de formação ligadas às inovações tecnológicas no mundo do trabalho, cada vez mais competitivo. Tornando assim essa busca, muitas vezes como a única esperança de mudança de status social.

Esses entre outros relatos evidenciaram vidas em comum, de lutas e conquistas, dentro de um contexto complexo. No entanto, de onze alunos matriculados, apenas seis frequentavam as aulas regularmente, e a cada encontro, foi possível observar, que todos ali presentes realmente estavam em busca de aprendizagem, fato identificado no interesse aos conteúdos expostos, por parte dos alunos, que na maioria das vezes, alçavam discussões que relacionavam a teoria à fatos do cotidiano.

Considerações Finais

As facilidades e dificuldades encontradas na execução do Estágio em Ciências I são fatores vivenciados no dia a dia pelos profissionais docentes, parte indispensável na formação de professores. Assim a partir das vivências do estágio, foi possível evidenciar algumas fragilidades do sistema educacional, ficando clara a necessidade de rever alguns aspectos, a fim de melhorar o processo de educação.

Nesse sentido, ao refletir sobre as dificuldades apontadas no decorrer deste trabalho, como o pouco aproveitamento do conteúdo ministrado, expresso na prova final, foi possível apontar algumas hipóteses, que podem estar atreladas a metodologia adotada na elaboração da prova.

Considerando o contexto sócio cultural, em que os jovens e adultos trabalhadores, atendidos no estágio, estão inseridos, fica fácil compreender as necessidades e particularidades que os afeta. O direito a educação que os foi negado, hora pelo contexto, outra pelo trabalho, entre os fatores agora como uma recompensa o ensino de Jovens e Adultos, tentam superficialmente garantir esse direito, porém ainda não conseguem atender na prática essas necessidades.

Por isso é preciso garantir que esses estudantes estejam inseridos na escola e permaneçam, não simplesmente para cumprirem os anos de escolarização que lhes faltam, mas para usufruir e compartilhar dos conhecimentos e bens culturais produzidos socialmente.

O estágio supervisionado nos permite como discentes de graduação, refletir e buscar novas estratégias e conhecimento que nos consinta, a exercer a futura profissão, como agentes de transformação, capazes de disseminar conhecimento, que reflitam em mudanças significativas, gerando a capacidade crítica de reformular novas realidades e conseqüentemente novas perspectivas de vidas.

Referências

BRASI. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de set. 2008.

FREIRE A. M. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. **Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores**, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>> Acesso em: 26 jul. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209 --227, out./dez. 2012.

Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n4.6a15.pdf>> Acesso em: 10 Jun. 2015.

MIZUKAMI, M. G. N.; ET AL. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processo de Investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

OLIVEIRA, M. K. d. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, Agosto/2004

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STOCO, H. P. A educação de jovens e adultos trabalhadores no PROEJA: acesso e permanência no CEFT-BA. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**. Bahia, n.01, Agosto/2010. Disponível em: <www.revistapindorama.ifba.edu.br> Acesso em: 01 jul. 2015.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

Denise Wurzler
UFMT/PPGEdu/ICHS/CUR
Grupo de Estudos em Aprendizagem Dialógica (GEAD)
Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Educação

Eglen Pipi Rodrigues
UFMT/PPGEdu/ICHS/CUR
Grupo de Estudos em Aprendizagem Dialógica (GEAD)
Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Educação

Janaina da Silva Monteiro
UFMT/PPGEdu/ICHS/CUR
Grupo de Estudos em Aprendizagem Dialógica (GEAD)
Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Educação

Resumo

Este artigo objetiva trazer para a discussão a questão da interdisciplinaridade no debate nacional e internacional, abordamos também um pouco sobre a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade, porém priorizamos aqui discutir sobre a importância da interdisciplinaridade na pesquisa educacional e no ensino-aprendizagem. Por isso propomos repensarmos a interdisciplinaridade visando evidenciar a relevância do debate da validade da interdisciplinaridade na pesquisa educacional, como possibilidade da integração de várias áreas na construção de uma educação crítica. A metodologia utilizada é bibliográfica de cunho qualitativo. Investigamos teses, dissertações, artigos, banco de dados, e em autores como Fazenda (1994-2008), Severino (2008), PCN (2002), CAPES (2003).

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Multidisciplinaridade. Pluridisciplinaridade.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar a importância da interdisciplinaridade na pesquisa educacional. Visamos trazer para a discussão a interdisciplinaridade como foco central, e esboçamos também sobre a multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade, contudo enfatizamos com maior abrangência a relevância da interdisciplinaridade na pesquisa educacional, propondo pensarmos a interdisciplinaridade de maneira sistemática, visando evidenciar a importância do debate da validade da interdisciplinaridade na pesquisa educacional como possibilidade da integração de várias áreas na construção de uma educação crítica. A metodologia da pesquisa é bibliográfica de cunho qualitativo. Uma

revisão de literatura foi realizada, a partir de teses de mestrado e doutorado, livros, sites, bancos de dados como Capes, que abordam o assunto da interdisciplinaridade, tanto de autores que criticam, como daqueles que são a favor da discussão do tema nos meios acadêmicos. Ao realizar um levantamento bibliográfico, destacamos as seguintes produções Severino(1998): O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. Fazenda: **Didática e interdisciplinaridade (Fazenda, 1998), O Que é interdisciplinaridade? (Fazenda, 2008)**. Tais autores sugerem maior atenção e aprofundamento desta temática em no âmbito acadêmico. Para tanto, buscamos por meio deste trabalho responder as seguintes questões: Qual o papel da pesquisa e da interdisciplinaridade para garantir uma educação mais crítica? A Interdisciplinaridade em pesquisa educacional visa formar técnicos ou produzir cientistas? Como são formados os novos pesquisadores? Qual a formação inicial do pesquisador em iniciação científica?

Portanto isso implica vermos como essa formação inicial servirá para a prática interdisciplinar desses novos pesquisadores. O que o debate sobre a interdisciplinaridade no cenário internacional e nacional tem mostrado sobre os avanços e impasses nessas pesquisas? Por que alguns educadores se negam a trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar na pesquisa educacional? O que o debate sobre o tema interdisciplinaridade nos revela? e levantamos algumas questões como: A Interdisciplinaridade em pesquisa educacional visa formar técnicos ou produzir cientistas? Como são formados os novos pesquisadores? Qual a formação inicial do pesquisador em iniciação científica? Portanto isso implica vermos como essa formação inicial servirá para a prática interdisciplinar desses novos pesquisadores. O que o debate sobre a interdisciplinaridade no cenário internacional e nacional tem apresentado sobre os avanços e impasses nessas pesquisas? Queremos entender o porquê de alguns educadores se negarem a questionar o papel fundamental da interdisciplinaridade na pesquisa educacional?

Interdisciplinaridade: Contexto Histórico

De acordo com Fazenda(1994), a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália na década de 60, época em que aconteceram os movimentos estudantis que reivindicavam um ensino de mais qualidade que levasse em conta as questões de ordem social, política e econômica que se faziam presentes na época. A

interdisciplinaridade surgiu como uma proposta para solucionar os problemas que estavam presentes no ensino nesse período, a interdisciplinaridade, inseriu então, uma nova configuração ao ensino desse período, pois uma única disciplina ou área do saber seria insuficiente para solucionar os problemas educacionais vigentes nesse contexto.

No Brasil esse tema interdisciplinaridade chegou ao final da década de 1960, e exerceu grande influência na elaboração na Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71. Desde essa época a interdisciplinaridade tem sido difundida no contexto educacional brasileiro, estando presente também na configuração da nova LDB Nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Dada a influência da interdisciplinaridade na elaboração das legislações nacionais. É primordial o aprofundamento desta temática nas discussões acadêmicas.

O que é pesquisa em educação? Qual o papel da pesquisa e da interdisciplinaridade na educação crítica?

Em conformidade com os PCNs, podemos dizer que a interdisciplinaridade tem sentido plural, pois:

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve **partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários** (BRASIL, 2002, p. 88-89, grifo do autor).

A pesquisa educacional interdisciplinar proporciona que o ato de pesquisar traga o conhecimento dinâmico como base da ação e envolva diversas áreas que se interligam em um processo dinâmico e integrador de aprendizagem, pois o conhecimento é o instrumento da ação, que gera a prática, esse instrumento envolve teoria e prática sobre a realidade.

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e "tacanhas", impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Necessitamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras menos pretensiosas e

arrogantes em que a educação se exerce com competência (FAZENDA, 1998, p.13).

Para que um professor tenha uma prática interdisciplinar é preciso que se liberte do saber instituído, não se sinta inibido ou prezo, fechado a determinadas áreas, para isso o professor tem que considerar outros saberes válidos e ver como várias áreas podem conversar entre si para trazer inovações a sua prática docente, e interdisciplinaridade.

Devemos buscar por uma educação que possibilite o crescimento, a inovação, a força, o dialogismo, o encontro de vários olhares, diversas formas de aprendizagem, na junção de diversas áreas. Fazenda (1994, p. 82), fala como deve ser um “professor transdisciplinar” que tem uma atitude transdisciplinar.

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida.

A pesquisa em educação com caráter interdisciplinar é fundamental para produzir um universo rico de significados incorporando diversos saberes, desvelando assim os motivos, as crenças, as atitudes, os valores, a interpretação dos fenômenos sociais, e a compreensão das relações humanas no ambiente educacional se embasando em diversas áreas.

Interdisciplinaridade em pesquisa educacional: formar técnicos ou produzir cientistas? Impasses e caminhos

O questionamento sobre a função da interdisciplinaridade em educação gera um amplo debate que vêm se prolongando a vários anos, mais de 30 anos na Europa e Reino Unido. Muitos são os que criticam, outros que a justificam. Mas o que existe por trás de tais discussões e questionamentos acerca da interdisciplinaridade e sua validade na educação?

Alguns textos nacionais ou internacionais elogiam ou desfavorecem a interdisciplinaridade. Então, esse debate está longe de ser esgotado. Portanto, é preciso pesquisas que tragam a função social da interdisciplinaridade, especificando melhor essa forma de abordagem. Sobre essa análise Histórica sobre a interdisciplinaridade cito as pesquisas de Fazenda (1998, p.7) em que ela diz o seguinte:

Há tempos, empreendi uma ampla revisão histórico-crítica dos estudos clássicos sobre interdisciplinaridade. Concluí que, entre as principais preocupações dos anos 70, destacavam-se as de natureza filosófica; nos anos 80, a diretriz mais marcante foi a sociológica e, nos anos 90, caminha-se em busca de um projeto antropológico para a educação. Formar professores com base no cotidiano de suas práticas e rotinas firma-se como campo preferencial das pesquisas na área. Centros de referência nos Estados Unidos, no Canadá, na Europa e no Brasil cuidam de revisões conceituais, metodológicas e práticas. Conceitos pouco explorados na educação, tais como ética, estética, memória e temporalidade, já fazem parte do universo de discurso e pesquisa da interdisciplinaridade.

No contexto educacional brasileiro também são levantados questionamentos que colocam a interdisciplinaridade em foco nas discussões de pesquisadores. Como a interdisciplinaridade é definida no discurso acadêmico, Nissani (1997, p. 202) diz o seguinte:

No discurso acadêmico, a interdisciplinaridade aplica-se a quatro áreas: conhecimento, pesquisa, educação e teoria. O conhecimento interdisciplinar envolve a familiaridade com componentes de duas ou mais disciplinas. A pesquisa interdisciplinar combina os componentes de duas ou mais disciplinas, na busca ou criação de novos conhecimentos, operações ou expressões artísticas. A educação interdisciplinar combina componentes de duas ou mais disciplinas num único programa de instrução. A teoria interdisciplinar faz do conhecimento, pesquisa ou educação interdisciplinar seu objeto principal de estudo.

De fato alguns apenas consideram a interdisciplinaridade como a junção de algumas áreas, mas ela tem um amplo leque de possibilidades. Não devemos também caracterizar a interdisciplinaridade como tecnicismo como advogam algumas produções de conhecimento, pois esse é um erro que podemos cometer acreditando que a interdisciplinaridade fragmentaria o conhecimento produzindo técnicos que não dominam nenhuma área por completo, podemos nos equivocar ao não nos

aprofundarmos no caráter social da interdisciplinaridade, que visa dar ao cientista uma dimensão do caráter social de sua pesquisa.

Por isso, segundo Nissani (1997): precisamos ser vigilantes, quanto ao que pensamos sobre o assunto “pois mesmo a um pesquisador que se diga ser interdisciplinar não é possível dominar totalmente a área pesquisada. Será pouco provável que, mesmo sob as mais propícias circunstâncias, um pesquisador interdisciplinar domine totalmente a área mais ampla de conhecimento, do que os especialistas no assunto.”(NISSANI, 1997, p. 208).

A interdisciplinaridade é foco das discussões em vários países, por isso é importante refletir a respeito de atitudes que se dizem interdisciplinares, e na compreensão do que é agir através da interdisciplinaridade para o resgate do ser humano. Diante do exposto, entendemos que tal temática carece de aprofundamento com pesquisas que esbocem o valor da interdisciplinaridade, que possibilitem desvendarmos os fundamentos e a base de tais percalços com relação a esse tipo de pesquisa educacional. Por isso questionamentos são necessários. Precisamos investigar se essas pesquisas estão sendo financiadas e quais os limites e possibilidades, e se os pesquisadores encontram barreiras para essas pesquisas sejam desenvolvidas.

A importância da interdisciplinaridade na pesquisa em educação para a formação do professor pesquisador nos cursos superiores e de pós graduação

A interdisciplinaridade tem um papel primordial na pesquisa educacional, pois possibilita o exercício livre e criativo da imaginação, trazendo novos horizontes para a pesquisa de cunho social. Para tanto precisamos pensar nas funções da pesquisa no Ensino Superior, para a formação do professor pesquisador. Mas Fazenda (2008; 2003), Chervell (1988), Sachot, 2001) traz as diferenças entre a interdisciplinaridade escolar e científica:

Seguindo esse raciocínio, falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática. A historicidade desses conceitos, entretanto, requer uma profunda pesquisa nas potencialidades e talentos dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver praticando ou pesquisando (Fazenda, 2003). Na interdisciplinaridade escolar a perspectiva é educativa. Assim, os saberes escolares procedem de uma estruturação diferente dos pertencentes aos saberes constitutivos das ciências (Chervel, 1988;

Sachot, 2001). Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração.

O ensino, pesquisa e extensão visa formar professores questionadores e pesquisadores que possam produzir conhecimentos que contribuam para a formação da sociedade, essa formação profissional deve ser uma formação humana não só possibilitando a produção de conhecimento, mas garantindo a ação sobre todo o conhecimento que já foi produzido.

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. Assim, na medida em que ampliamos a análise do campo conceitual da interdisciplinaridade, surge a possibilidade de explicitação de seu espectro epistemológico e praxeológico. Somente então torna-se possível falar sobre o professor e sua formação, e dessa forma no que se refere a disciplinas e currículos. Reportamo-nos à questão: como a interdisciplinaridade se define quando a intenção é formar professores? (FAZENDA et.al,2008, p.17-18).

Para que isso aconteça precisamos questionar como são formados os novos pesquisadores? Qual a formação inicial do pesquisador em iniciação científica? Portanto isso implica vermos como essa formação inicial servirá para a prática interdisciplinar desses novos pesquisadores. A interdisciplinaridade contribui para a formação dos professores?

A formação interdisciplinar de professores, na realidade, deveria ser vista de um ponto de vista circundisciplinar (Lenoir; Sauve, 1998), onde a ciência da educação, fundamentada num conjunto de princípios, conceitos, métodos e fins, converge para um plano metacientífico. Tratamos, nesse caso, do que poderíamos chamar interação envolvente sintetizante e dinâmica, reafirmando a necessidade de uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, onde o ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se reduzem apenas a saberes disciplinares. Começamos aqui a tratar de um assunto novo, recentemente pesquisado, denominado intervenção educativa, em que mais importante que o produto é o processo (FAZENDA, 2008, p.23).

Por isso a pesquisa educacional de caráter interdisciplinar contribui para a formação crítica da escola. Porque um professor pesquisador que veja na interdisciplinaridade uma importante aliada para a sua prática docente trará para o

lócus de sua escola a formação de novas gerações, através de uma educação emancipatória e transformadora. Será que os programas de graduação e pós-graduação estão formando profissionais aptos para a pesquisa, interessados em pesquisar para que assim, as novas gerações possam perceber o valor social das pesquisas interdisciplinares em educação? Essa prática de pesquisa não deveria vir da educação básica? Também vemos que a interdisciplinaridade apresenta ambiguidade, que está presente segundo Fazenda (1998, p. 120) na forma que educamos e fomos educados.

Vivemos radicalmente os efeitos dessa ambiguidade quando analisamos as formas como educamos, ou como fomos educados, quando as confrontamos com a ampla redefinição do conceito de ciência que vem sendo empreendida, ou quando analisamos avançados estudos etnográficos na educação, ou mesmo quando observamos novos focos de processos integradores vividos por professores e descritos por muitos pesquisadores das questões interdisciplinares.

Sobre tal discussão, Fazenda (1998) afirma que a interdisciplinaridade que é exigida na esfera pedagógico-educacional não deve ser só epistemológica para formar cientistas, mas tem que ver com formação profissional dos docentes:

Essa interdisciplinaridade exigida na esfera do pedagógico-educacional não se refere unicamente aos requisitos epistemológicos da formação do cientista. Ela se impõe, à luz dos pressupostos anteriormente colocados, também em relação à formação do profissional, dos agentes sociais no sentido amplo. Na verdade, o que está em jogo é a formação do homem, mas o homem só pode ser efetivamente formado como humano se for formado como cidadão. Não sem razão, pode-se dizer ainda que o projeto educacional se torna necessário tanto para os indivíduos como para a sociedade. O indivíduo precisa dele para superar sua condição de mera individualidade, alçando-se à condição de cidadão, membro da cidade; a sociedade precisa dele para estender a todos os indivíduos emergentes das novas gerações a intencionalidade da cidadania, de modo a poder garantir a tessitura democrática de suas relações sociais. (FAZENDA, apud Severino, 1998, p.41-42).

Os questionamentos sobre a validade da pesquisa educacional interdisciplinar também são necessários, pois essas discussões sobre o valor da pesquisa educacional interdisciplinar podem gerar uma nova forma de pensamento que possibilite avanços para o desenvolvimento que se atente em observar a diversidade das ciências e os problemas enfrentados em nosso país, no que diz respeito a

liberação de verbas para os pesquisadores que se mobilizam para pesquisar sobre esse tema interdisciplinaridade, mas que encontram barreiras, porque quando vão procurar por pesquisas mais recentes da área e só encontram documentos que já foram ultrapassados.

Segundo Fazenda (1998), buscar no passado evidências do que trouxe inovações e não ter medo do novo, sabendo dos prós e dos contras, das possibilidades e das limitações da educação interdisciplinar, mas mesmo assim buscando uma metamorfose educacional propulsora de novos rumos e fatos, lutando por um saber mais livre e feliz, em que a interdisciplinaridade tem um papel essencial nesse processo:

Nas questões da interdisciplinaridade, é possível planejar e imaginar, porém é impossível prever o que será produzido e em que quantidade ou intensidade. Uma educação que abraça a interdisciplinaridade navega entre dois polos: a imobilidade total e o caos. A percepção da importância do passado como gestor de novas épocas nos faz exercer paradoxalmente o imperativo de novas ordens, impelindo-nos à metamorfose de um saber mais livre, mais nosso, mais próprio e mais feliz, potencialmente propulsor de novos rumos e fatos. O processo interdisciplinar desempenha um papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humanidade (FAZENDA, 1998, p.8).

Mesmo que esse debate esteja longe de ser esgotado não falar sobre o tema não trará mudanças. Temos sim que questionarmos a relevância desse tema. Promovendo amplas discussões e nos aprofundando nos caminhos e possibilidades que tal pesquisa nos fornecerá.

Interdisciplinaridade e pesquisa educacional: promotora de ensino aprendizagem significativo

Observamos que ainda há poucos educadores que buscam na interdisciplinaridade a base da sua prática de ensino aprendizagem, por isso acreditamos que a pesquisa educacional que se atente por trazer os avanços que práticas interdisciplinares promovam para o cotidiano escolar são válidas e primordiais. Pois a interdisciplinaridade visa o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, evitando que as aulas tornem-se monótonas. Mas algumas mudanças já tem sido realizadas no campo da interdisciplinaridade, conforme nos diz Fazenda (2008, p.22):

Em todos esses quase trinta anos dedicados ao estudo e à pesquisa sobre interdisciplinaridade, o que mais nos conforta é perceber que ao orientarmos nossas pesquisas para a gênese das definições mais comuns utilizadas na educação, verificamos uma gradativa mudança na compreensão dos pesquisadores por nós iniciados. Essa compreensão, que acreditamos nascer do cuidado com a potencialidade do estudo de conceitos, tem conduzido nossos pesquisadores à aquisição de um olhar divergente e paradoxalmente convergente para a história do conceito e sua representação sociocultural, aliando-se sobretudo às diferentes perspectivas de produção.

Desta forma, devemos enfatizar que essa possibilidade de uma educação transdisciplinar é possível, existem possibilidades na construção do cotidiano, em que salas comuns podem ser transformadas em salas interdisciplinares. Fazenda (1994) nos diz com propriedade como se configura uma sala de aula interdisciplinar:

Numa sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento. [...] Numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e, nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar. [...] Outra característica observada é que o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo. [...] Para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele (FAZENDA, 1994, p. 86-87).

De acordo com autora, é possível perceber que a interdisciplinaridade possui uma amplitude, muito maior que didática ou epistemológica, possui um caráter antropológico na medida em que pode agir de maneira influente sobre os comportamentos, atividades, projetos, ações e relacionamentos que permeiam o ambiente escolar.

O papel da interdisciplinaridade na educação crítica: problematizando a realidade

A interdisciplinaridade possibilita compreender de forma mais complexa a realidade, entendendo o fenômeno educacional em sua totalidade agindo com criatividade interligando diversas áreas, tendo como aportes teóricos diversos autores.

A interdisciplinaridade também trazer um caráter social de um mundo em mudança que requer uma junção de disciplinas para responder os impasses que sozinhas as disciplinas não dariam conta de resolver, segundo Fazenda (2008):

(...) denominada ordenação social, busca o desdobramento dos saberes científicos interdisciplinares às exigências sociais, políticas e econômicas. Tal concepção coloca em questão toda a separação entre a construção das ciências e a solicitação das sociedades. No limite, diríamos mais, que esta ordenação tenta captar toda complexidade que constitui o real e a necessidade de levar em conta as interações que dele são constitutivas. Estuda métodos de análise do mundo, em função das finalidades sociais, enfatiza os impasses vividos pelas disciplinas científicas em suas impossibilidades de sozinhas enfrentarem problemáticas complexas (FAZENDA, 2008, p.21).

Mas para que essa interdisciplinaridade aconteça é preciso ter um foco, um método a seguir, para tanto é necessário ter um norte, uma epistemologia, metodologia, sistematização dos dados e de tudo que fizermos na pesquisa.

O caráter interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar traz a unidade o enriquecimento da prática educacional favorecendo um ensino aprendizagem na sua totalidade. Por isso são essenciais questionamentos tais como: A pesquisa interdisciplinar tem importância social? A pesquisa interdisciplinar visa melhorar a educação? A pesquisa interdisciplinar têm relevância social? A pesquisa interdisciplinar vai trazer benefícios para melhoria de vida dos participantes?

Considerações finais

É um importante momento para desvelar as possibilidades que podemos obter ao aliarmos a interdisciplinaridade nas pesquisas educacionais, promovendo amplas discussões de sua validade no cenário educacional. Assim, serão garantidos importantes avanços. Evidenciamos um novo olhar sobre a interdisciplinaridade como ferramenta para aprendizagem significativa e construção de sujeitos críticos.

O que são observados ainda em alguns programas é que precisam ser feitas ações que viabilizem discussões sobre essa temática, mesmo porque a interdisciplinaridade tem ainda uma história bem recente no contexto educacional brasileiro. Mas é por isso que devemos ampliar esse debate para que novas possibilidades educacionais sejam possíveis e para que mais pesquisas sejam desenvolvidas sobre a interdisciplinaridade no Brasil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002a.

_____. **PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002b.

CAPES. Documentos de área multidisciplinar. Disponível online, www.capes.gov.br, 2003.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani C.A (1997). "O sentido da ambiguidade numa didática interdisciplinar". Em: Pimenta, S.G. *Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez.

FAZENDA, Ivani C.A. **Didática e interdisciplinaridade** / Ivani CA. Fazenda (org.). Campinas, SP: Papirus, 1998. — (Coleção Práxis).

FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 47-55.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina, **O Que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). — São Paulo: Cortez, 2008.

FIAMENGHI, Jr, Geraldo. A :**Considerações sobre a interdisciplinaridade: a ciência do desenvolvimento como opção**. Professor do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie.<Disponível em:

http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Mestrado/Disturbios_do_Development/Publicacoes/volume_V/consideracoes_sobre_a_interdisciplinaridade.pdf
Acessado em:12/08/2015.

LENOIR, Y. (1995). "L'interdisciplinarité dans l'intervention educative et dans la formation à l'enseignement primaire - Réalité et utopie 19 d'un nouveau paradigme". Versão preliminar. Universidade de Sherbrooke, Laridd.

NISSANI, M. **Ten cheers for interdisciplinarity: The case for interdisciplinary knowledge and research**. Social Science Journal, v. 34, n. 2, p. 202-217, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática**. In: Fazenda, Ivani C. Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas – SP: Papirus, 1998. p. 31-44.

O OLHAR DE UM BOLSISTA DO PIBID SOBRE A ESCOLA PÚBLICA

Richeli Ap. N. Brito
UFMT – Pedagogia/PIBID

Maria Aparecida da Silva
UFMT – Pedagogia/PIBID

Geysa Magalhães Boaventura
EMEB Santa Cecília – PIBID

Resumo

O presente artigo visa relatar as observações feitas pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID, realizado na Escola Municipal de Educação Básica “Santa Cecília”, no município de Cuiabá, desde Março até Junho de 2015. O programa revela-se de suma importância, pois tem a missão de aperfeiçoar a formação dos acadêmicos como futuros profissionais da educação, como também auxiliar os alunos da educação básica, no sentido de subsidiá-los na superação das dificuldades no processo da aprendizagem. O objetivo deste trabalho é relatar as primeiras observações das alunas da Universidade Federal de Mato Grosso, que ainda em formação inicial já se encontram atuando em sala de aula por meio do PIBID.

Palavras-chave: Formação de professores. PIBID. Prática docente.

Introdução

Observando dentro da universidade durante o período de graduação, vimos à importância da formação de professores, e como ela vem sendo discutida. A preocupação com a qualidade profissional tem sido muito discutida dentro das universidades. O PIBID é uma das maneiras que os estudantes de pedagogia viram para se aperfeiçoarem durante o processo de graduação.

O programa PIBID está inserido na Escola Municipal de Educação Básica Santa Cecília, no município de Cuiabá, onde funciona nos períodos matutino e vespertino. As bolsistas do projeto Pibid-Pedagogia/UFMT são orientadas por uma supervisora, a professora regente da sala onde as bolsistas estão inseridas.

Com a finalidade de vivenciar a prática docente e como se dá a aprendizagem dos alunos, o programa torna-se uma necessidade para minimizarmos as dificuldades enfrentadas nos anos iniciais da docência, deste modo muitas atividades, orientações,

pontos de vista, metodologias, são observadas para acrescentar à nossa formação acadêmica.

Assim as alunas do curso de graduação podem se aperfeiçoar, confrontando teoria e prática. E possam perceber como se dá a interdisciplinaridade nas escolas de educação básica e como ela é entendida no olhar de professores atuantes. A prática escolar é muito mais que ensinar conteúdos é transformar realidades e pessoas. É gratificante fazer parte dessa transformação, a vivência em sala de aula nos faz refletir qual tipo profissional queremos ser. Aquele que apenas passa os conteúdos ou aquele que transforma a vida de seus alunos.

Formação de professores

Estamos sempre em busca de algo: sermos capazes de ensinar, de estarmos sempre nos reciclando e principalmente de sermos profissionais capazes de mudar vidas, formando cidadãos.

Pensar na educação pressupõe pensar a formação de professores e a prática pedagógica com qualidade. Freire (1996) se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Ao passo que vamos acumulando esse conhecimento, nos damos conta que temos que saber transmiti-lo, pois temos que ter a convicção que viemos ao mundo para um propósito, no caso de nos educadores o nosso propósito é mediar o conhecimento, buscar maneiras para que nossos alunos associem esses conhecimentos transmitidos por nós, e a sua realidade, seu cotidiano e como diz Freire “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1981, p.79). A escola é onde buscamos esse conhecimento, essa articulação, a interação com os alunos, a troca de experiências e curiosidades.

No caso das alunas bolsistas que viram no PIBID a oportunidade de adquirir mais conhecimento e aperfeiçoamento ainda dentro da universidade, viram a chance de fazer a diferença mesmo ainda não sendo graduadas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, denominado como PIBID tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2003 e o Decreto nº 7.219/2010. O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e

para a melhoria da qualidade da educação básica pública. Tal programa busca estimular esses futuros professores para irem além das teorias apresentadas em sala de aula ao longo do curso de graduação, busca aproximá-los da realidade.

Na busca pelo aperfeiçoamento de nos tornarmos profissionais competentes e seguros de si, junto e frente aos nossos alunos. Onde muitos de nós, alunos recém-formados se dizem inseguros em adentrar uma sala de aula, fazendo isso somente nas aulas “obrigatórias” de estágio, o PIBID não só busca a formação de professores como também objetiva a melhoria no ensino das escolas de educação básica. Dentre essas questões a Capes visa os seguintes resultados:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (Portaria nº 096/2013. p. 02 e 03).

O professor ao se preparar, tem que estar apto e ser capaz de auxiliar os alunos, além de se conhecer, conhecer a realidade dos alunos, tem a oportunidade de aprender os saberes da profissão nas diferentes ações das práticas e das aprendizagens da docência.

A formação de professores deve abrir um leque de situações que possibilita o professor a rever suas práticas, suas crenças, suas teorias, enfim olhar para dentro de si, e se reavaliar enquanto pessoa e profissional, o programa PIBID, traz a oportunidade de uma reflexão sobre a vida enquanto aluno e profissional.

O Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu como uma nova proposta, que tem como um dos objetivos valorizar e incentivar o Magistério e possibilitar aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a participação em experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras. (Loureiro, 2011, p.02).

Nesse relato, como disse anteriormente, fizemos em primeiro momento a observação da escola, alunos e comunidade escolar. Sua estrutura física é conservada, contendo salas de aulas, com as carteiras dos alunos, armários para materiais didáticos, TV, possui bebedouro, quadro negro e a mesa da professora e um pátio não muito espaçoso, seus horários de funcionamento são nos períodos matutino e vespertino. A escola é de porte pequeno atende a educação infantil e o primeiro ciclo, contendo 5 salas de aula, uma para cada nível. O horário de acompanhamento das bolsistas é no período matutino na sala do 3º ano do 1º ciclo, pois as mesmas se encontram na universidade no período vespertino.

A primeira atividade consistiu na observação feita pelas bolsistas sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), que normatizam e definem as políticas e teorias educacionais que balizam o dia a dia escolar e, a fim de tomarmos conhecimento dos objetivos da escola e como está organizada. Observando esses documentos vimos que a interdisciplinaridade é considerada como importante viés para a condição dos trabalhos escolares.

A professora apresentou sua metodologia de trabalho e como ela se organiza para que ocorra a construção do conhecimento, desse modo poderíamos ficar mais confiantes na escola, o que posteriormente nos possibilitou identificar alunos com necessidades relativas à aprendizagem.

Segundo a professora foi feita uma avaliação diagnóstica, onde se percebeu níveis conceituais de letramento em português e matemática e foi identificado que algumas crianças se encontravam com dificuldades na aprendizagem. Tornamo-nos protagonistas, ajudando os alunos a realizarem suas atividades, no monitoramento e auxílio nos intervalos, interagindo e dialogando com os alunos e com a professora. Em pouco tempo assumimos um papel ativo na sala de aula, ao sermos chamadas de professoras, sendo solicitadas sempre que precisavam para mediá-los em suas dificuldades e tomando a iniciativa ao perceber a necessidade da criança.

Também conseguimos perceber em sala de aula, que a questão comportamental vinha atrapalhando o desenvolvimento de algumas crianças, assim

adotamos a afetividade entre os alunos, entre aluno e professora, desenvolvemos a confiança e o respeito.

Cada criança foi trabalhada com atividades de acordo com o nível em que se encontrava, foram trabalhados muitos jogos pedagógicos, atividades no caderno, atividades impressas, acompanhamento individual e os jogos e brincadeiras nos auxiliaram muito nessa socialização.

A prática pedagógica e a interdisciplinaridade

A sala de aula é um espaço amplo, com painéis ilustrando assuntos atuais em sala de aula, trabalhos feitos pelas crianças, Cantinho da Leitura e Cantinho da Matemática, Caixas de jogos do Projeto Trilhas. Um espaço onde as crianças possam se sentir à vontade e ter seu aprendizado de maneira adequada tendo ao seu alcance alguns materiais de apoio.

A cada aula podemos aprender mais, cada aula uma surpresa, uma didática diferente, a motivação da professora nos dava mais confiança em estarmos no curso de licenciatura, o aprendizado dos alunos, as conquistas dos alunos com dificuldades, a confiança da professora em nós, pois sabemos que não é fácil abrir sua sala de aula para estagiários, no nosso caso bolsista, e a superação de todos os alunos, professora e bolsistas.

Pois ainda há uma resistência de alguns professores em abrir as portas da sala de aula para iniciantes, é difícil achar quem queira refletir e rever seus conceitos, deixando de enxergar os bolsistas como meros aprendizes.

É importante essa interação entre alunos da universidade com os professores atuantes, provocando reflexões de como as instituições os preparam, em um verdadeiro intercâmbio de conhecimento.

Consta no PNAIC que todas as crianças têm por direito serem alfabetizadas até os oito anos de idade, e nas observações vimos que nem sempre é isso que acontece. Mediante essa situação a professora se esforça para conseguir até o fim do ano que essas crianças cheguem pelo menos lendo e escrevendo. Começamos a acompanhar os alunos que evidenciaram dificuldades através da Avaliação Diagnóstica feita pela professora regente. Os trabalhos e atividades foram programados de acordo com o nível e necessidade de cada criança, nossa participação foi direta e relevante, pois a professora regente nos orientou passo a

passo os procedimentos. Percebemos então que o mérito do professor está realmente nos alunos com maiores dificuldades. Foi muito gratificante quando percebemos que as crianças começaram, enfim, a desenvolver capacidades que já deveriam ter sido trabalhadas desde a educação infantil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) têm entre seus objetivos: que o aluno compreenda a cidadania como participação na sociedade, atuando de forma crítica e efetiva; que saiba utilizar as diferentes linguagens “como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação”.

Ler é muito mais que decodificar, pressupõe interação e intenção. É importante ingressar a criança no mundo da leitura, disponibilizando meios e materiais necessários para que ela possa sonhar fantasiar e se desenvolver na interação com outras crianças. E o professor, no caso mediador, recebe as informações, avalia e planeja novas atividades, sempre de acordo com as necessidades das crianças, é um ciclo.

Quanto aos conteúdos, a professora faz leitura, aplica atividades impressas, e faz muito o uso do material didático oferecido pelo MEC. As atividades são atrativas, com algumas brincadeiras e jogos, o que chamam muita atenção dos alunos. Daí um ponto que achei muito interessante, pois os alunos ficam animados com essas aulas, com os jogos de matemática e com o cantinho da leitura.

Na primeira aula a professora regente apresentou os combinados que são as normas de convivência em sala de aula, na escola e com todos os colegas e funcionários da escola que trabalham em prol da criança. Ressaltou sobre o respeito e cuidados com o patrimônio público que é a nossa escola e ali já estudaram os pais de muitos alunos, citando-os.

Percebemos muitas dificuldades deles não só na realização dos jogos, mas em questão do coletivo, ou seja, trabalharem em grupos. Com nossa ajuda e a da professora conseguiram entender as regras dos jogos que iam sendo propostos no dia a dia. Sempre após os jogos passávamos para as atividades do livro ou caderno. Percebemos que alguns exercícios do livro didático são confusos e difíceis até mesmo para o professor explicar às crianças. Nesses casos, a professora voltava a se valer do jogo.

Durante esse tempo de observação vimos à dificuldade dos alunos no espaço escolar principalmente na hora do recreio, pedimos a professora se poderia compartilhar com eles brincadeiras que os levassem a participar em grupo aprendendo a socializar uns com os outros, já que ela teria comentado que havia muita briga entre eles e por isso suspendeu o recreio até encontrar uma boa solução para o problema. Na aula seguinte ela levou corda e bola, já valeu a pena à brincadeira. Fomos resgatando brincadeiras tradicionais e percebemos que as crianças conseguiram brincar valorizando a hora do recreio e, principalmente em equipe.

Trabalhamos o projeto alimentação saudável onde fizemos a leitura do texto “Nutrição no desenvolvimento do corpo e da mente”, a professora regente explicou passo a passo a leitura e a função dos alimentos para nossa saúde, propôs uma atividade entregando aos alunos uma lista de frutas intitulada de “O bê-á-bá das frutas” e seus benefícios no nosso organismo e pediu que eles levassem para casa e fizesse a leitura com seus familiares para que conscientizassem sobre a alimentação saudável.

Nesse sentido a professora usou a interdisciplinaridade, pois envolveu em uma aula de português, a disciplina de ciências, fica evidente a importância da interdisciplinaridade na produção do novo, no alargamento de horizontes visíveis na ótica de apenas uma disciplina, abertos a produção de novos conhecimentos, novas experiências vividas no cotidiano da sala de aula.

Tivemos uma aula de Português sobre o uso do P e B nas palavras e antes começar a aula, a professora contou uma história “Cadê?” depois fez a explicação que antes do P e do B usa-se o M, que o M só é amigo do P e do B o restante do alfabeto é amigo do N.

Entre todas as aulas uma me chamou atenção, foi diferenciar qual a sílaba tônica da palavra, a professora explica que as sílabas tônicas são as que se pronuncia mais forte, ensina um método que quando você gritar como tivesse chamando alguém e a sílaba que mais demorar em ser pronunciada essa será a tônica. Já as que têm acento sem dúvida essas serão a sílaba tônica e deu pra perceber que pelo o método as crianças logo pegaram o que é sílaba tônica.

As atividades envolvidas em sala com a nossa ajuda está sendo muito valiosa tanto aos alunos como para nós bolsistas, a experiência vivida através da prática em sala de aula nos mostrou claramente o que significa ser professor. Saber como

explicar determinado conteúdo ao aluno. Que um texto, por exemplo: pode ser usado como eixo temático para trabalhar, além do português, matemática, Ciências Naturais (meio ambiente) e outros temas transversais e muitos outros que estão inseridos na sociedade preconceituosa que ainda vemos no nosso cotidiano.

Entendemos que a escola, além de trabalhar os conhecimentos didáticos tem o papel de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos possam participar ativamente e conviver de maneira democrática e não excludente. Assim a prática interdisciplinar como positiva para a escola é a forma como ela desvela, para o aluno e os demais sujeitos envolvidos no processo, a realidade, e a crítica desta.

Visto que os cursos de pedagogia possuem em sua grade fundamentos e metodologias nas disciplinas de matemática, linguagem, história, ciências e geografia. E que em alguns momentos elas se integram. Por que na sala de aula com os alunos de primeiro ciclo essa integração não possa ocorrer, então a professora regente traz isso consigo, a interdisciplinaridade é a forma do professor ser flexível, pois nos dias atuais onde se a criação de novas profissões e de novas tecnologias.

O trabalho de modo interdisciplinar torna o aprendizado mais eficaz e eficiente. Os alunos estão aprendendo cada um a seu tempo, cada a seu modo, para nós é gratificante esse acompanhamento, assim podemos ver onde cada teoria entra na prática pedagógica, o quão importante é o processo de ensino aprendizagem. E de acordo com Rousseau (1712 – 1778) – a aprendizagem é adquirida através das experiências, devemos deixar que a criança viva cada uma no seu devido tempo.

É por essa razão que o programa PIBID funciona, diferenciando-se dos estágios obrigatórios no período de conclusão de curso, acompanhar o crescimento e amadurecimento do conhecimento dos alunos ao passo em que as aulas vão se passando.

Considerações finais

Nos relatos apresentados neste trabalho, verifica-se a importância desse programa fazendo parte do cotidiano escolar. Pois o PIBID proporciona a oportunidade de fazermos interações entre escola e universidade, professor atuante e futuros professores, prática e teoria. A importância do aperfeiçoamento e

principalmente encontrar meios para suprir dificuldades encontradas no decorrer do programa.

Gomes e Silva (2002) afirmam que é necessário formar professores “que saibam lidar pedagogicamente com a diversidade”. Desse modo a presença do PIBID na escola possibilita que, pibidianos e professores regentes, planejem e escolham metodologias para atender as diferenças e conflitos presente na sala de aula.

O conflito entre teoria e prática, deve gerar insegurança e inquietações que levem as pibidianos, mediadas pela professora regente, a buscar meios para compreensão e resoluções dos problemas encontrados, em um movimento envolvendo PRÁTICA INICIAL x TEORIA x PRÁTICA agora refletida e elaborada como conhecimento teórico.

Consideramos que o PIBID tem nos oferecido a oportunidade de nos inserirmos ainda na condição de alunos (futuros docentes) em real situação de ensino, que tem propiciado a verificação das dificuldades enfrentadas por um professor em sala de aula. Que para ser protagonista do trabalho interdisciplinar, é preciso ter disposição para tanto, o que impacta em desacomodações, em querer. Sentimos que é preciso acreditar na proposta interdisciplinar e suas implicações, pensando-a e pensando-se constantemente. Um olhar para fora e para dentro de si mesmo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil-_03/leis/L9394htm

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.

LOUREIRO, Danieel Zampieri; OLIVEIRA, Francieli Taís. **PIBID – Uma interseção de Conhecimentos entre a realidade escolar e a universidade**. Disponível em: <<http://projetos.unioeste.br/cursos/cascavel/matematica/xxivsam/artigos/34.pdf>>. Acesso em: 15 de Junho de 2015.

Portaria Capes nº 096/ 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) p. 02 e 03. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/un/secao/10106/proeg>>. Acesso em: 15 de Junho de 2015.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino**. Cap. 3 p. 112 – 149. In Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tramse/pead/textos/tardif.rtf> Acesso em 18 de Julho de 2015.

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA

Rosana Maria Martins
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar (Bolsista CNPq)
Doutoranda em Educação
Investigação e Estudos sobre a docência: teorias e práticas

Resumo

Este relato expõe experiências vivenciadas, no segundo semestre do ano de 2013, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na disciplina Narrativas na Formação Docente. Sendo um momento rico de minha inserção no âmbito da docência superior naquela instituição de ensino superior, proporcionado, assim, a participação ativa do processo formativo de um grupo de alunas, oriundas de diferentes anos do curso de Pedagogia da UFSCar, dispostas a se desafiarem pelo percurso formativo que envolve as narrativas. A proposta da disciplina abarcou o estudo das narrativas enquanto elemento formativo da constituição da identidade docente, culminando com a elaboração dos memoriais de formação pelas próprias alunas.

Palavras-chave: Narrativa. Formação inicial. Experiência docente em ensino superior.

Introdução

Neste relato, exponho uma experiência formativa à qual vivenciei, enquanto pós-graduanda, ao participar do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD), ofertada no segundo semestre de 2013 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). O cenário desta experiência formativa tem, como atores, alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que frequentam a disciplina optativa **Narrativas em Formação de Professores**, organizada e ministrada pela professora doutora Rosa Maria Morais Anunciato de Oliveira. Ao todo, foram dezoito alunos participantes ativos na disciplina, todos do sexo feminino.

Vale informar, que considero ser uma sala multisseriada, em razão de ser composta por discentes ingressantes até concluintes. Neste contexto, foi possível conviver com uma rica diversidade de alunas, tanto no que se refere ao momento em que se encontravam no curso de formação inicial docente como no tocante à atuação profissional, uma vez que alguns já estavam inseridas na prática pedagógica escolar, enquanto outras ainda não faziam parte desse contexto.

Todo percurso da disciplina foi permeado pela narrativa, tomada como elemento potencializador da formação inicial de professores. Cabe esclarecer que concebemos, professora titular e eu, o desenvolvimento profissional do futuro educador como um processo crítico e reflexivo, envolvendo a retomada das experiências educativas vividas pelas licenciadas, percorrendo suas histórias de vida e de formação, considerando, nesse processo, o início de sua vida escolar, o momento da escolha da profissão, chegando à fase atual de sua formação. Esta é a perspectiva que nos envolveu durante todo nosso trabalho docente enquanto formadoras de professores.

Saliento, ainda, que a proposta de desenvolvimento da disciplina foi dinâmica, abarcando momentos bem marcados de leituras individuais da bibliografia base, encontros presenciais e não presenciais, pela plataforma *Moodle*, em que foram realizadas discussões dos textos e das questões propostas pelas alunas e pela professora. No *Moodle*, as alunas ainda foram convidadas a assistirem a vídeos selecionados que abordavam a temática central da disciplina, assim como discuti-los nos fóruns de discussão. Além das discussões, foram oportunizados momentos de trabalho reflexivo individual para a elaboração de memoriais formativos, reflexões conjuntas e em duplas sobre esses memoriais, bem como discussões coletivas, em sala de aula, sobre tais relatos.

A experiência formativa

A professora titular inaugurou a disciplina, propondo o estudo do texto: **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino** (CUNHA, 1997), em que a autora apresenta uma reflexão sobre as narrativas enquanto instrumento de ensino e de pesquisa que proporciona a construção e desconstrução das experiências vividas pelo narrador. Para a autora, as narrativas não expressam a realidade de forma fidedigna; elas trazem em si significações e reinterpretções dos fatos vividos e têm o potencial de reconstruir a trajetória de experiências a partir das reflexões que proporcionam, conferindo novos significados aos fatos experimentados e gerando transformações na realidade do sujeito. A partir desse poder transformador das narrativas, identifica-se uma relação dialética entre a narrativa e a experiência, chegando Cunha (1997, s/d) a afirmar que: “assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência”. Portanto, tal

relação demonstra o caráter formativo das narrativas, capazes de produzir profundas mudanças na forma como o indivíduo olha para si, para o outro e para o mundo.

A intenção da professora, com a apresentação dessa temática, foi sensibilizar as alunas para o papel formativo das narrativas, ressaltando o poder que os relatos têm de provocar no sujeito a descoberta do significado que conferiu aos fatos experimentados e, a partir daí, proporcionar a reconstrução dessa compreensão ou significação. A discussão dos aspectos que envolvem a narrativa suscitou muitas reflexões voltadas ao seu potencial como auxiliar para a formação docente por proporcionar um distanciamento de sua prática e conferir a ela um olhar crítico e reflexivo que provoca no (futuro) docente a reflexão sobre sua própria prática pedagógica, como expõe Ferrer (1995, p.178 apud CUNHA, 1997, s/p.), “[...] atuando enquanto elemento catártico de des-alienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo”

Foi possível perceber, pelas discussões em sala de aula, que a leitura inicial lançou nas alunas a semente necessária para o desenvolvimento do memorial formativo, proporcionando a elas a compreensão sobre o papel das narrativas, tanto no âmbito formativo quanto como instrumento de pesquisa, a fim de que compreendessem o percurso formativo que estavam iniciando naquele momento e se sentissem desafiadas a produzirem suas próprias narrativas de formação.

Informo que todo o processo proposto para esse momento, também, levou-me a repensar, enquanto docente, a minha formação profissional que inclui minhas histórias de vida e de formação, já que participei ativamente dessa disciplina. Neste sentido, fui compreendendo com Souza (2006) que as narrativas (auto)biográficas colaboram para o entendimento dos sentimentos, das representações e das percepções que emergem neste nosso processo de formação e autoformação.

Nas aulas que se seguiram, foram propostas outras leituras a fim de que as alunas aprofundassem a compreensão sobre as narrativas e seu papel formativo. O segundo texto estudado foi **Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação** (OLIVEIRA, 2011). A autora ressalta o papel formativo das narrativas e seu emprego tanto na formação inicial como continuada dos docentes, bem como nas pesquisas e ações interventivas. O aspecto marcante das narrativas, que permeou nossas discussões em sala, esteve ligado ao papel da narrativa na construção da identidade

do docente. De acordo com Oliveira (2011, p.289), o sujeito “[...] ao contar sua história para apropriar-se dela em um processo, eminentemente formativo, de autoria. Possibilita diferenciar o que é seu e o que é dos outros, seu modo de ser e estar na docência e as influências.” As discussões que permearam esse momento suscitaram reflexões coletivas sobre a importância do docente reservar momentos para seus relatos escritos e reflexivos, compreendendo que, apesar da rotina docente ser pautada, basicamente, na comunicação oral, ele deve estar atento para a importância de desenvolver a escrita, melhor ainda, que seja uma escrita que lhe proporcione reflexão sobre sua prática docente.

Um dos momentos significativos desse percurso de trabalho formativo com as narrativas foi a leitura do **Memorial: fazendo-me professora** (MOURA, 1998). Um relato empolgante sobre a trajetória formativa da professora autora que expõe os momentos marcantes de sua caminhada com os desafios impostos pelas escolhas, muitas vezes imperiosas, e as superações dos obstáculos, que contribuíram para sua formação, servindo como um belíssimo exemplo de informação para as alunas, tanto que as sensibilizou para aspectos da vida pessoal, familiar, social que podem e devem estar nos escritos a fim de dar consistência e compor o tom da narrativa para o leitor.

A vivência nesta disciplina foi muito significativa, embora já tivesse trabalhado com memoriais de formação na dissertação realizada pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus /Rondonópolis. Participar das discussões com a professora e as alunas, ler suas narrativas, as trocas estabelecidas entre elas em sala, no *Moodle*, foi se revelando um excelente elemento formativo. Em tal processo, lembrei-me de Mingorance Díaz (2001, p.95), ao afirmar que “construir a partir da experiência e desenvolver destrezas de pensamentos [...] em grupo são dois aspectos complementares do processo de desenvolvimento profissional”.

Com Guedes-Pinto (2012), por meio do texto **Memorial de formação: registro de um percurso**, as alunas puderam escutar, de uma terceira pessoa, as especificidades de uma narrativa, refletindo sobre as muitas questões que assolam o narrador de sua própria experiência: sobre os encaminhamentos da escrita; escolhas do que narrar, o que não narrar; como fazer quando não há lembranças. Questões que pareceram estar presentes em nossas alunas narradoras e em nós, também. Fui percebendo que todo esse percurso, por meio das reflexões oriundas dessas

discussões, deu maior segurança para suas escolhas narrativas já que, no final da disciplina, as alunas apresentaram a versão final de seus memoriais (auto)biográficos.

Outro momento muito prazeroso e rico em discussões e familiaridade com o tema foi o estudo do texto: **Narrativas de formação: aspectos da trajetória como estudante e experiências do estágio** (OLIVEIRA, 2011). Em um empolgante relato de pesquisa, a autora se aproxima das alunas ao “contar-lhes” sobre as narrativas de estudantes de Pedagogia que trazem suas experiências e aprendizados durante as regências de Matemática nos estágios realizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi extremamente importante, pois as alunas encontraram nesse texto aproximações com o momento atual em que estão vivendo ao se prepararem, também, para produzir suas próprias narrativas. Desse modo, puderam identificar-se com os fatos narrados e com as reflexões que lá apareceram; destacaram aspectos importantes como: fazer das escolas espaços não apenas de ensino, mas também de aprendizagem; o desafio de lidar com os modelos já vividos que não querem reproduzir e refletiram sobre o porquê dessa reprodução da infância estar tão presente nas práticas docentes.

Minha participação, neste dia, foi intensa, já que pude relatar meu percurso de escolaridade, evidenciando as marcas que trago dos contramodelos e modelos de docência e como eles influenciaram na minha prática pedagógica. Oliveira (2006) corrobora com tal constatação, quando ressalta que as histórias da infância e dos processos de escolarização são revisitadas como referências construídas, pois há recursos experienciais e representações sobre as escolhas, as influências, os modelos, a formação de gostos e estilos de docência.

Já com o texto **Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente** (ROSA; RAMOS, 2008), percebi aflorar nas alunas a importância da leitura de mundo por outros sentidos que não apenas pela visão e audição. Com o estudo desse relato de pesquisa que se propôs a relacionar a memória aos odores, trazendo à tona as vivências marcadas pelos cheiros da escolarização, as acadêmicas puderam refletir sobre aspectos da vida escolar e da prática docente que, muitas vezes, passam despercebidos pela superficialidade das relações do sujeito com o mundo e com os outros. As discussões sobre as questões apresentadas nesse texto foram profundas e proporcionaram a nós, pós-graduanda em formação, e às alunas um importante momento de reflexão sobre como nos relacionamos com o mundo e

com as pessoas que nos cercam e possibilitaram-nos perceber que a imposição da vida atual tem nos tornado seres superficiais, constatação que nos levou a refletir sobre a importância de estarmos mais presentes e atentos aos pormenores que permeiam a vida cotidiana, em especial, a vida docente que demanda ação e interação humana diária.

Nos textos que se seguiram às discussões se centram para os aspectos mais conceituais da narrativa. Dois estudos foram de fundamental importância para a condução da disciplina; um deles reforçando o uso metodológico e formativo das narrativas: **Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental** (SOUZA, 2004) e o outro que apresentou o estudo intitulado: **As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras** (JOSSO, 2006). Esse último é, em minha opinião, excelente estudo metafórico dos aspectos presentes/ausentes nas narrativas e suas significações no qual a autora traz para o universo das narrativas e discute os nós, laços e elos que simbolizam nossas relações com o mundo e com as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para constituir nossa identidade.

Neste caminhar, fui identificando como (re)construímos, constantemente, a nossa identidade profissional docente, num movimento cíclico e espiral. E, compreendi que nossas histórias de vida e de formação se entrelaçam, como bem descreve Souza (2006, p. 9), ao enfatizar que “as vivências ocupam um lugar [...] no percurso da vida, frente às quais se constroem e se transformam as identidades e subjetividades, do ponto de vista do sujeito aprendente”.

Vale ressaltar, que foi realizada, em sala de aula, a leitura coletiva de narrativas e a discussão de suas especificidades enquanto gênero textual e espaço de reflexão e ressignificações, com o intuito de aproximar as alunas do universo dessa escrita. As narrativas eleitas para as leituras coletivas foram: **Quase memória** (CONY, 2003) e Caso de ensino elaborado por **Mariana: Monteiro Lobato e suas criações** (NONO, 2005). Além desses momentos, foram disponibilizados no ambiente *moodle* alguns vídeos que discorrem sobre a temática, os quais muito contribuíram para discussão e reflexão da mesma.

Outros momentos que merecem destaques foram os proporcionados para a discussão coletiva entre as alunas sobre as narrativas que estavam produzindo. Esses

debates aconteceram de modo não presencial por meio da ferramenta *Moodle* e fóruns. As conversas iniciaram com o relato sobre uma experiência vivida na escola e postado, individualmente, pelas alunas no ambiente virtual do *Moodle* em um fórum de discussão; além disso, cada aluna foi convidada a tecer comentários no memorial de uma das colegas. Ainda, foi proporcionado momentos de apresentação e discussão presencial dos memoriais em fase inicial de sua escrita, em que buscávamos, todos nós presentes na sala de aula, identificar a presença das reflexões de como percebem hoje os fatos vividos no passado. Nas discussões desencadeadas pelos artigos, leituras coletivas ou apresentação de parte dos memoriais, a professora da disciplina incentiva-as a refletirem e (re)significarem suas vivências, a partir do momento atual de suas vidas. Esses períodos de participação e colaboração foram riquíssimos em aprendizagens para as alunas e, principalmente para essa doutoranda.

Ao longo desta experiência formativa, observei que as discussões não presenciais proporcionaram maior entrosamento entre as alunas que, até então, não se conheciam e passaram a trocar suas experiências escolares, vividas em um ambiente propício para discussão, abrindo um canal de comunicação para as trocas e contribuições que ocorreram sobre seus memoriais em todo processo de produção escrita. Compreendo ter sido importante proporcionar, às alunas, momentos de discussão fora do ambiente da sala de aula para que se aproximassem por meio de suas experiências narradas, encontrando comparações e distanciamentos entre suas vivências e reflexões. Desse modo, percebi que as alunas foram se aproximando umas das outras, construindo um ambiente propício para produzir e compartilhar suas próprias narrativas.

Considerações Finais

Como já informei, já havia experienciado a vivência com memoriais de formação no mestrado. Assim, essa experiência formativa narrada me proporcionou um aprofundamento sobre a reflexão que vinha realizando sobre minha própria prática docente, enquanto formadora de professores. Posso informar, que esse percurso permitiu que fosse elaborado um olhar mais apurado sobre a importância de oferecer, às licenciandas, em sua formação inicial, a tomada de consciência do caminho profissional por elas escolhido, a fim de que reflitam, criticamente, sobre o que as

encaminhou a esta escolha e quais posturas e responsabilidades se impõem a partir de tal opção.

Portanto, a participação nessa disciplina, que encerrou em dezembro 2013, possibilitou-me a ampliação dos conhecimentos na área e, ainda, colaborou para o aprofundamento dos conteúdos específicos da narrativa e sua importância na formação inicial de professores, agregando novos elementos para se pensar a formação de professores, principalmente a nós professores que exercemos o papel de formadores de professores.

Creio ser importante destacar, ainda, a oportunidade de estar inserida, no âmbito da docência universitária, com uma professora pesquisadora experiente, em uma universidade pública, como a UFSCar, comprometida com a formação de seus licenciandos, o que colaborou intensamente para novas experiências de atuação na docência, especialmente, em nível superior.

Referências

CONY, Carlos Heitor. **Quase memória**: quase-romance. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** v. 23. n. 1-2, São Paulo, Jan./Dez. 1997.

GUEDES- PINTO, Ana Lúcia. **Memorial de formação**: registro de um percurso. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>> Acesso em: 20 set 2012.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n.02, p. 373-383, maio/agosto, 2006.

MINGORANCE DÍAZ, Pilar M. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO, Carlos (ed). *La función docente*. Editorial Síntesis, 2001. p.85-102.

MOURA, Ana Regina Lanner de. Memorial: fazendo-me professora. **Cad. CEDES**, v. 19. n. 45, Campinas. Jul. 1998.

NONO, Maevi Anabel Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. São Carlos: UFSCar, 2005. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Implicar-se...** Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.). Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: PUCRS, 2006. p. 47-57.

OLIVEIRA, Rosa Maria Morais Anunciato de. **Narrativas de formação:** aspectos da trajetória como estudante e experiências do estágio. Revista Interações, n. 18, p.229-245, 2011.

_____. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**. v. 20, n. 43, p. 289-305. Cuiabá, Maio/Ago. 2011.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e Odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez. 2008.

SOUZA, Elizeu C. de. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. In: **ANPED**, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t133.pdf>>. Acesso em: 08 ago 2013.

SOUZA, Elizeu C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: **Revista educação em questão**. v. 25, n. 11, 2006, jan./abr., p. 22-39, Natal, RN: EDUFRN. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2013.

PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: O OLHAR DOS PROFESSORES-CURSISTAS DURANTE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Heder de Oliveira Silva
Professor da Rede Estadual de Educação

Rosely dos Santos Ferreira
Professora da Rede Estadual de Educação

Resumo

Este artigo que ora se apresenta, tem como foco a compreensão da política de Formação Continuada em Serviço¹² e a relação que se estabelece entre a Política Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o olhar dos professores cursistas. Será realizada a princípio a revisão bibliográfica relativa à Formação Continuada tendo como referência Nóvoa, Estevão, Cunha, Paulo Freire, dentre outros. Este trabalho dará ênfase ao *locus* de trabalho, aqui em destaque a Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes¹³ e os diferentes olhares e contribuições dos professores das diferentes áreas. O estudo tem uma abordagem qualitativa, com a metodologia de pesquisa bibliográfica, tendo como prioridade entrevistas semiestruturadas com professores participantes do PNFEM. No final, serão apresentados os diferentes olhares e caminhos em prol da qualificação da Formação Continuada em Serviço.

Palavras-chave: Formação Continuada. Aprendizagem. Pacto Nacional Fortalecimento do Ensino Médio.

Introdução

Passamos por períodos singulares e não vivenciados na Educação Básica, especialmente aqui em Mato Grosso. Várias são as políticas desenvolvidas em âmbito nacional e estadual. No cenário estadual é destaque a política de valorização dos profissionais da educação básica, a criação e efetivação do Plano Estadual de Carreira e principalmente a Formação Continuada em Serviço. Tendo como referência a Formação Continuada em Serviço, que se destaque na construção da legislação e materialização do Projeto Sala do Educador para todos os profissionais da educação.

O Projeto Sala do Educador é uma ferramenta, de grande valia, porque através dele o profissional reconhece e valoriza o ser que se encontra em contínua formação, bem como o conhecimento das obrigações do Estado perante seus servidores.

¹² Formação entendida e desenvolvida no chão da escola.

¹³ Escola Localizada na cidade de Rondonópolis-MT no Bairro Vila Aurora.

É importante ressaltar a importância do envolvimento de todos no Projeto Sala do Educador e garantir a execução e valorização dos espaços de formação, com foco no desenvolvimento e capacitação dos profissionais da educação básica para garantir o desenvolvimento das aprendizagens de qualidade.

Em destaque aqui, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM, que nos mostrou novas possibilidades para garantir diferentes temas e dar responsabilidade a todos no processo de desenvolvimento das aprendizagens.

Precisamos refletir sobre o andamento do Projeto Sala do Educador, o envolvimento dos profissionais das diferentes áreas e os caminhos que poderão ser percorridos para a obtenção de êxitos nas ações, construindo assim meios que possibilitarão a curto, médio e longo prazo qualidade das ações docentes, tendo como resultado o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade social.

Formação Continuada em Serviço

É preciso reconhecer que há necessidade de qualificar as atividades desenvolvidas na educação básica. Para tal é preciso contar com a realização da Formação Continuada em Serviço, devido à complexidade na qual torna as ações e relações cada vez mais instáveis nas instituições educativas.

É fundamental garantir espaço e tempo para a Formação Continuada aqui entendida em serviço, devido ao fato dela estar institucionalizada pela SEDUC-MT (Secretaria de Estado da Educação). Nota-se grande relevância quando bem desenvolvida. Segundo Estevão,

ela promove a eficiência, incrementa a motivação e a automotivação dos trabalhadores; aumenta as suas capacidades de saber, de informação, de expressão, de comunicação, de sociabilidade, de integração; propicia a emergência de projetos individuais (e também coletivos) no campo profissional; suscita alterações positivas ao nível do imaginário; questiona hábitos e modelos culturais; promove cultural e socialmente os trabalhadores; enfim, induz processos transformadores e mudanças organizacionais com efeitos apreciáveis ao nível da construção ou evolução das identidades coletivas (2001, p 186-187).

Vários itens qualificadores são observados na reflexão de Estevão, representando assim a necessidade do envolvimento dos profissionais da educação na Formação Continuada em Serviço.

A complexidade da sociedade atual tem dificultado as ações formativas devido à velocidade e superficialidade que ora se apresenta. Estamos tendo dificuldades com as ações que demandam tempo e comprometimento, principalmente no que se refere à leitura. Cunha afirma que *“é bem verdade que o trabalho do professor que se dedica ao ensino com pesquisa exige disposição e desacomodação, além de um tempo maior gasto com leituras, discussões e avaliações”* (1998, p. 85).

A complexidade social, os diferentes saberes e principalmente as novas tecnologias tem tornado mais complexa as ações dos professores. Além da complexidade atual, há necessidade de reflexão relativa à humildade do professor em reconhecer que a formação inicial na grande maioria é frágil. De acordo com Hypolito, em seu artigo *“Repensado a Formação Continuada”*, afirma que:

O profissional consciente sabe que sua formação não termina na universidade. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e ideias, a matéria-prima de sua especialidade. O resto é por sua conta. Muitos professores, mesmo tendo sido assíduos, estudiosos e brilhantes, tiveram de aprender na prática, estudando, pesquisando, observando, errando muitas vezes, até chegarem ao profissional competente que hoje são.

Esta reflexão demonstra claramente a necessidade de Formação Continuada, principalmente em serviço. Segundo Freire (2001)

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. *“Não sou esperançoso”*, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica.

Os profissionais que optam pela carreira da licenciatura sabem da dinamicidade da profissão e da complexidade do fazer pedagógico. É preciso reconhecer a carência existente na educação básica, não reduzindo assim, apenas ao salário. Verifica-se hoje, problemas na estrutura e infra-estrutura das escolas. Porém, precisamos da mobilização da categoria para garantir a materialidade das políticas públicas de forma eficaz.

Há vários modelos de Formação Continuada. Precisamos encontrar formas para que a realizada no espaço em questão seja de qualidade. A Escola Estadual

Adolfo Augusto de Moraes lida diariamente com mais de 300 alunos, contribuindo assim para o aumento da responsabilidade daqueles que adentram a sala de aula para o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade social.

É preciso responsabilizar e exigir comprometimento de todos os envolvidos no processo de Formação Continuada em Serviço, seja direção, professor-coordenador, professores, apoio e técnicos. Para tanto, SALLLES faz referência sobre as quatro questões que precisamos refletir em relação à formação continuada:

a primeira é a de que a educação continuada em serviço constitui uma atividade fundamental da formação do professor; mas não constitui a única e nem, necessariamente, a mais estratégica; a segunda é a de que é falsa a oposição que muitos estabelecem entre os modelos de formação continuada, baseadas na racionalidade técnica ou nos saberes disciplinares e os que propõem desenvolvê-la em serviço, baseados na racionalidade prática ou no cotidiano da prática docente na escola; a terceira é a de que a formação continuada em serviço se constitui em um momento insubstituível da formação dos professores; a quarta é a de que nenhuma formação continuada em serviço pode ser proposta desvinculada de uma forma mais geral de se conceber a prática educativa.

É preciso observar e repensar a relação entre a prática e teoria vivenciada no dia-a-dia das escolas. Estamos passando por um processo de banalização da teoria, caminhando assim para a supervalorização da prática. É preciso equilíbrio, já que ambas são fundamentais para a compreensão da realidade que nos cercam.

Percebe-se ainda que há diferentes compreensões do fazer pedagógico. Para Nóvoa:

a escola faz parte de uma rede institucional onde se joga parte do futuro das nossas sociedades: o que aqui conseguirmos ganhar é importante, mas as visões extremas de um professor salvador-da-humanidade ou polo oposto, de um professor-que-se-limita-a-reproduzir-o-que-já-existe não nos serve para tentarmos compreender o nosso papel. (p. 25).

Esta reflexão é fundamental para compreendermos a importância da ação pedagógica no ambiente escolar de forma eficaz, contribuindo assim para emancipação dos discentes. O professor é salvador e ao mesmo tempo reproduzidor já que parte dos seus conhecimentos não foi produzido por ele mesmo. Talvez a palavra “salvador” seja pesada em se tratando da fazer pedagógico. Mas, muitos daqueles que estão emancipados hoje passou parte de suas vidas sob a responsabilidade de vários professores.

Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes

Tendo como referência o próprio Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes, está localizada na cidade de Rondonópolis – MT, no Bairro Vila Aurora, Avenida Padre Anchieta nº. 937, em um terreno com aproximadamente 10.000 m². É referência para sua localização a Prefeitura Municipal da Cidade.

Foi fundada em 27/02/1969, conforme Decreto nº.824 de 27/02/69, com a denominação de Grupo Escolar Dr. José Trancucci, criado pelo Decreto nº. 1462 de 08/03/1971, que funcionava na Cohab como grupo escolar “Adolfo Augusto de Moraes.

A Escola iniciou suas atividades no dia 10 de maio de 1975, sendo oficialmente criada pelo Decreto nº. 63 C.E.E./ MT de 04 de junho de 1975, com o nome de “Escola Estadual de I e II graus “Adolfo Augusto de Moraes”, em homenagem ao pai do Sr. William de Moraes, doador do terreno onde a mesma foi construída.

A Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes, por força do Decreto publicado pela SEDUC, é reconhecida conforme Portaria 3277/92- C.E.E.MT de 15/12/1992. **Credenciada** pela Portaria 184/2007- CEE/MT, publicada no Diário Oficial 04/07/2007 pg. 28 e **Autorizada** pela Resolução 276/07CEE-MT. Tendo como CNPJ. 03.945.490/0001.97.

A escola é uma instituição de ensino da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso, tendo como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC - MT, com sede no município de Cuiabá.

PNFEM, olhares e ações na Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes

A chegada da Política de Formação Continuada a princípio não causou nenhuma estranheza. A Escola Adolfo contava com espaço de Formação Continuada sólido. Precisava apenas garantir melhorias no que se refere à organização do tempo, espaço e temáticas mais significativa.

É do conhecimento de todos que a temática é resultado dos vários levantamentos realizados na própria escola, através do reconhecimento de suas fragilidades.

A notícia da bolsa, mesmo sabendo do baixo valor, gerou curiosidade. A Formação Continuada em Serviço possibilitada pelo PNFEM contribuiu para definição

das temáticas e novas reflexões, sem fugir daquilo que era necessidade. A novidade talvez seja naquele que seria responsável pela formação. Foi possibilitada a definição do Professor-formador a partir de seus pares.

O PNFEM foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, tendo como meta a articulação e a coordenação das ações referentes aos papéis da União e dos Estados. O objetivo maior é a qualidade das ações desenvolvida no Ensino Médio, considerando assim, as diferentes modalidades e voltada para a inclusão de forma plena. Para isso, foram definidas metas no que se refere à Formação Continuada em Serviço.

Para as escolas com Projetos de Formação Continuada já consolidados, restou apenas à adaptação às novas demandas agora apresentada pelo Ministério de Educação - MEC. Foi possível observar que a interferência da política foi positiva. Não retirou a autonomia das escolas.

A princípio o foco esteve no redesenho curricular, pautando principalmente nas ações de forma articulada. Foco esteve nas ações integradoras, distanciando o planejamento por caixinhas¹⁴.

Na Escola Adolfo os encontros formativos ocorreram no ano de 2014, segundo semestre durante o Projeto Sala do Educador, obtendo assim melhor aproveitamento. Havia a cultura formativa consolidada no tempo e no espaço. Na segunda parte, no primeiro semestre de 2015 esteve com horários próprios fora do Projeto Sala do Educador, causando assim problemas quanto a organização. As formações aconteciam nas terças-feiras no período noturno e às quartas durante o período vespertino, os dois horários, devido à possibilidade do professor formador.

Dentre os principais desafios apresentados pelo MEC referentes ao Ensino Médio, são: A universalização do atendimento dos 15 aos 17; redesenho curricular; implantação do ensino médio integral; carência de professores e estruturação das escolas.

Durante os encontros foram possibilitados espaços e tempos para diálogos produtivos que culminaram na mudança de percepção por parte daqueles se envolveram nas ações.

¹⁴ Fragmentado; distante; separado.

O contato com seus pares e a possibilidade do diálogo com os alunos não permitiram continuar da mesma forma, com a mesma metodologia. Durante o primeiro semestre, discussões como: o que é jovem? Como vivem? Com quem vivem? O que desejam? Fomentaram debates e diálogos produtivos.

Quanto ao olhar dos professores-cursistas em relação ao PNFEM são variados. De modo geral agradou muito. Alguns itens foram avaliados, como poderá ser visto no quadro abaixo. Não serão aqui mencionados nomes para preservar a identidade dos mesmos. Para mais informações, é só acessar a página do blog desenvolvido para facilitar o diálogo e trocas de materiais: <http://hedergeo.blogspot.com.br/>¹⁶.

Avaliação dos livros	Após a leitura do material, podemos entender que os desafios são vários a serem superados no cenário educacional e o material do pacto vem nos favorecer um entendimento e nos capacita melhor para que possamos enfrentar estes desafios. Além disso, seria necessário investimento por parte do governo no sentido de capacitar, valorizar os professores e funcionários das instituições, para que os mesmos realizem atividades diferenciadas, criando estratégias para que o espaço escolar seja mais atrativo e o ensino se torne prazeroso aos alunos e que dessa forma possam ser resgatados preparando-os para um futuro promissor, e sua realidade transformada.						
Comprometimento com a leitura (total de 34 professores)	<table> <tr> <td>Leu totalmente</td> <td>55.9%</td> </tr> <tr> <td>Leu parcialmente</td> <td>41.2%</td> </tr> <tr> <td>Não leu</td> <td>2.9%</td> </tr> </table>	Leu totalmente	55.9%	Leu parcialmente	41.2%	Não leu	2.9%
Leu totalmente	55.9%						
Leu parcialmente	41.2%						
Não leu	2.9%						
Ação do professor formador	Um profissional com uma bagagem de conhecimento educacional que se esforça com muita dedicação. O professor orientador é estudioso, responsável, dedicado, comprometido com o trabalho. É aberto às discussões e opiniões divergentes.						
Avaliando os demais cursistas	<table> <tr> <td>Ótima</td> <td>64.7%</td> </tr> <tr> <td>Regular</td> <td>17.6%</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td>17.6%</td> </tr> </table>	Ótima	64.7%	Regular	17.6%	Outros	17.6%
Ótima	64.7%						
Regular	17.6%						
Outros	17.6%						
Dificuldades	Falta do material impresso e a correria do dia a dia; Falta tempo para leitura mais aprofundada; Deveriam ter mais encontros, é muito conteúdo para leitura e pouco tempo para analisá-los.						

Observando no quadro acima, fica evidenciada a boa aceitação da política por parte dos professores. O material contribuiu muito, até porque o Projeto Sala do Educador não contava com material. Foi a primeira vez que a Formação Continuada contava com material direcionado para essa finalidade, mesmo não sendo impresso.

¹⁵ Blog criado para facilitar o contato com os professores-cursistas na realização de leituras, através dos materiais oferecidos pelo próprio MEC; contribuir na realização das atividades e reflexões necessárias.

¹⁶ Blog criado para facilitar o contato com os professores-cursistas na realização de leituras, através dos materiais oferecidos pelo próprio MEC; contribuir na realização das atividades e reflexões necessárias.

Vários são os fatores que implicam na ação pedagógica. Aqui precisamos elencar e dar ênfase no tempo. A leitura do material ficou aquém do esperado. Se o tempo justifica ou não é a avaliação que precisará ser realizada com o passar do tempo. Não podemos aqui definir com incompetência ou qualquer outra coisa. Precisamos avaliação se a forma de organização do tempo e espaço por parte da escola está sendo produtiva. Aqui se trata apenas de uma especificidade.

Vários são os estudiosos que dialogam quanto ao perfil e as características do professor formador. É preciso validar o que os cursistas apresentaram, como: bagagem de conhecimento, pois o formador tem que saber o que vai fazer ou o que tem para ser feito. É preciso dedicação, não só na educação, como em qualquer outra profissão. É preciso garantir diálogo das diferentes ponderações.

As avaliações dos cursistas em relação aos seus pares impressionam muito, aqui apresentadas de forma negativa. Somos avaliados e precisamos reconhecer a importância deste ato.

Muitas dificuldades apareceram durante as ações do PNFEM. Em prol do meio ambiente, não houve a impressão do material. Para alguns foi positivo a ação. Para aqueles com renda comprometida, sem acesso à internet a impressão seria necessária. Esse fato contribuiu em parte para a não efetivação da leitura.

Para não finalizar

O PNEFEM possibilitou o vínculo tão necessário na convivência humana e do espaço. A convivência tem sido fragilizada nos últimos anos devido ao tempo cada vez mais veloz. Pensar a escola não é ação fácil devido à diversidade cultural, social e econômica. A formação continuada é apenas um dos vários caminhos necessários para a dinamização das ações docentes no chão da escola.

Precisa-se de uma escola diferente, que não permita atos irresponsáveis, impensados e desinteressados. Escola não é espaço mundano, porém precisa garantir ações que busque qualidade pela qual deva desenvolver aprendizagens de qualidade social, tendo como resultado a emancipação dos jovens.

O compromisso da escola deve estar pautado na construção e permitir ao mesmo tempo possibilidades de reconstrução do saber. A política de Formação Continuada é fundamental porque possibilita estar junto, mas precisa de compromisso, ética e qualidade nas relações. Para minimizar as situações-problemas

faz necessário reconstruir as relações humanas e não se esquecer das relações tempo-espaço. É preciso espaço de qualidade, tempo flexível e querer fazer, querer fazer bem.

A escola precisa planejar suas ações através do Projeto Político Pedagógico, sendo este flexível e coerente com as necessidades da comunidade escolar, sem deixar de lado as avaliações internas, externas, Projetos Estaduais e Federais.

As diferentes avaliações propostas nas últimas décadas possibilitaram perceber avanços, porém são muito pequenos comparados aos desejados. É preciso permitir a participação da comunidade escolar na tomada das decisões, tão importante para politização e corresponsabilização do fazer.

A politização dos alunos e demais membros passa pela construção de Grêmios Estudantis, instituição necessária e apresentada como proposta do PNFEM. A política aqui evidenciada contribuiu para a motivação, o compromisso, a responsabilidade e ética enquanto elementos que precisam ser desenvolvidos de forma contínua, pois permitirá a médio e longo prazo, qualidade das ações desenvolvidas nas instituições escolares.

O que a escola precisa então? Garantir com eficácia a materialização das Políticas Estaduais, Federais com responsabilidade.

Referência bibliográfica

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

ESTEVÃO, Carlos. Artigo: Formação, gestão, trabalho e cidadania contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação e sociedade.** Nº 77, Dez/2001, p. 185 a 203.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores.** 2ª ed. São Paulo: UNESP, 1998

SALLES, Fernando Casadei. Universidade Católica Dom Bosco, Brasília. Disponível em: <http://www.rioeoi.org/deloslectores/806Casadei.PDF>. Acessado em: 22 de Julho de 2009.

PÁTRIA EDUCADORA AVANÇOS OU RETROCESSOS PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Marisa Conte Bataglini
UFMT - Campus de Rondonópolis

Márcia Roza Lorenzson
UFMT - Campus de Rondonópolis
INVESTIGAÇÃO

Sueli de Oliveira Souza
UFMT – Campus de Rondonópolis
INVESTIGAÇÃO

Resumo

Este estudo tem como objetivo apresentar o documento Pátria Educadora discutindo-o no sentido de evidenciar possíveis avanços ou retrocessos para a educação brasileira. Para realização do mesmo fez um estudo bibliográfico e análise documental com qual buscou situar a sociedade atual, buscando evidenciar nela a proposta da Pátria Educadora. É um estudo de cunho qualitativo que usou a análise documental e discussão interpretativa para ler os trechos considerados fundamentais para a discussão proposta. Em momento algum, teve-se a pretensão de exaurir as discussões sobre o mesmo e, nem abordar todos seus pontos polêmicos. Procurou fazer recortes de elementos como: o aluno, professores, currículo e avaliação. Ao finalizar as discussões foi possível reafirmar que as diretrizes propostas no documento Pátria Educadora é contraditória as políticas educacionais implementadas no país nos últimos vinte anos, sua concepção de currículo é tecnicista, alienante, a avaliação é classificatória e excludente enfatizando o modelo de educação dual e classista próprio para uma sociedade pensada e gestada para atender o modelo Liberal.

Palavras-chave: Educação. Pátria Educadora. Liberalismo.

Introdução

O Documento Pátria Educadora surgiu no cenário brasileiro, disponível nas redes sociais precisamente no dia 22/04/2015. O mesmo tem gerado muitas discussões no interior das Universidades Brasileiras. Seu caráter tradicional, sua forma de escrita, os termos utilizados pelo redator e, sobretudo sua base epistemológica têm suscitado muitos questionamentos pelo grupo de educadores que acompanha o desenvolvimento da educação no país. A partir da repercussão gerada por este documento surgiu o interesse em estudá-lo para compreender se o mesmo aponta avanços ou retrocessos para educação atual.

As discussões a respeito da Pátria Educadora são intensas, começam a partir do contexto onde foi produzida, a secretaria onde foi construída, por quem foi escrito e, perpassada pela sustentação teórica e visão de educação expressa pela mesma, tornando-o descontextualizado da política educacional gestada e implementada no país nos últimos vinte anos. Começamos então pela questão mais óbvia: porque será que um documento balizador da educação brasileira foi escrito dentro da Secretaria de assuntos Estratégicos e não dentro do Ministério da Educação?

Na verdade, as perguntas que nos inquietam são: a serviço de quem está a Pátria Educadora? Que projeto educacional defende? Mediante a este e outros questionamentos vamos buscar suporte teóricos para discuti-la na tentativa de salientar suas intenções.

É neste cenário que este trabalho vai se fundamentar, discutindo com Bobbio (2000), Saviani (2005), Freire (2005), Freitas (2015), Franco (2003), Siqueira (2004), as intenções e conseqüências da implementação do mesmo no âmbito educacional.

Nesta perspectiva este estudo se apresenta com seguinte estrutura: apresentação dos marcos ideológicos que dirigem a sociedade brasileira, e, inserção da Pátria Educadora no contexto atual, Apresentação e Análise de alguns trechos do documento e, as Considerações Preliminares.

Pátria Educadora: avanços ou retrocessos para a educação brasileira?

Propor discutir o documento Pátria Educadora é desafiador, uma vez que depende do olhar de quem está lendo e vendo este movimento para entendê-lo ou não na perspectiva liberal. Assim, sentimos na obrigação de definir alguns termos da corrente liberal na busca de esclarecer os leitores o porquê da intencionalidade deste trabalho. Porém, antes de começar a definir o Liberalismo é necessário discutir, ainda que de forma sucinta, a formação do Estado que vivemos hoje, o que implicará revisitar sua história.

A história nos revela que nem sempre as sociedades se organizaram da forma que as conhecemos na atualidade. No princípio eram coletivas, onde todos tinham acesso aos bens produzidos coletivamente. Com o passar dos anos, com o acúmulo do que se produzia foi necessário estabelecer novas formas de organização e condução do processo de produção, estabelecendo assim, a divisão do trabalho, a propriedade privada, conseqüentemente a divisão das classes sociais.

Diante desta nova realidade era preciso ter uma instituição com regras, com valores e poderes para administrar e conduzir os rumos da sociedade nos diferentes âmbitos que a compõe. Neste contexto o Estado vai se organizar como uma instituição jurídico/política para lidar com as relações de poder estabelecidas no interior da sociedade.

Até chegarmos no Estado que vivemos hoje, esta instituição passou por vários modelos, desde monarquias absolutas a Estados Democráticos, em cada momento servindo com um modelo de organização que atendia aos interesses de seus líderes, o que na maioria das vezes não respondia a vontade do povo.

Nesta construção história do Estado, o Brasil não ficou fora, viveu também vários modelos e, atualmente vivemos sob a égide de um Estado liberal burguês que teve sua origem no século XVII, com filósofo inglês John Locke defendendo a teoria de Estado do Direito. No século XVIII esta teoria ganha reforço com liberalismo econômico com as ideias defendidas pelo filósofo e economista escocês Adam Smith, seus escritos foram de importância fundamental para o desenvolvimento do capitalismo. Pregava a não intervenção do Estado na economia e um Estado limitado às funções de guardião da segurança pública, mantenedor da ordem e garantia da propriedade privada.

Pode-se dizer, ser este o pano de fundo onde assentam a base da nossa economia e, conseqüentemente, a social e política de um país que passou pela democratização nos anos 80 e, vem se estabelecendo como uma nação democrática, porém com muitos resquícios de uma sociedade autoritária, preconceituosa que faz questão de deixar claro a sociedade classista que a compõe.

Neste contexto nada melhor que a corrente Liberal para expressar sua ideologia política, pois ao mesmo tempo que defende um estado de direito coloca nas mãos do indivíduo total responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Vejamos o que diz Bobbio, (2000, p. 14):

O pressuposto filosófico do Estado Liberal [...] doutrina segundo a qual o homem, todos os homens, indiscriminadamente, têm por natureza e, portanto, independentemente de sua própria vontade, e menos ainda da vontade de alguns poucos ou de apenas um, certos direitos fundamentais, como direito a vida, à liberdade, à segurança, à felicidade – direitos esses que o Estado [...] deve respeitar, e não invadir, e ao mesmo tempo proteger contra toda possível invasão por parte dos outros.

Uma sociedade capitalista dirigida politicamente pelo pensamento liberal, com um Estado burguês que oferece o mínimo para a maioria do povo. Porém, com discurso de igualdade e liberdade, onde as relações de trabalho foram surpreendentemente modificadas, enquanto na sociedade feudal os papéis dos senhores e escravos estavam definidos e revelados, nesta aparecem camuflados por uma relação de igualdade prevista pelos princípios liberais. Observamos o que diz Lombardi e Saviani (2005, p.231)

[...] se nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes [...] na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo.

Sob o discurso democrático construiu-se todo um cenário nacional de progresso. A sociedade desenvolveu em todos aspectos, isso não podemos negar. Contudo não podemos esquecer que a educação continuou sendo dual. Uma para ricos e outra para pobres. Aos primeiros um ensino para continuar no comando, aos demais um ensino elementar, para instrumentalizá-los para o mercado de trabalho.

Para Lombardi e Saviani, (2005) a educação oferecida por esta sociedade apresenta três contradições que precisam ser consideradas e compreendidas pelos educadores, uma vez que interferem diretamente na qualidade do que vem sendo oferecido ao povo, a saber, a contradição entre o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e, entre o homem e a cultura.

É este contexto que marca a educação atual. Ao mesmo tempo que aponta sonhos, expectativas de mudança, que discursa sob gestão democrática, busca culpados pelo seu fracasso. Estabelece ranking entre escolas, municípios e estados disparando uma competição exagerada, sem escrúpulos. Reafirmando assim, o caráter individual de cada um sem considerar seu grupo de pertença.

Para reafirmar este pensamento liberal propõe-se a Pátria Educadora como uma política de orientação para as práticas pedagógicas no interior da escola. O mesmo tem gerado questionamentos e dúvidas no contexto das Universidades e Faculdades de Educação. As perguntas frequentes são: a serviço de quem está a Pátria Educadora? Responde a um projeto de intervenção social com objetivo de transformação? É uma diretriz ou um programa de governo? De que forma a

sociedade vai apropriar das informações ali contidas? De onde surgiu? Quem o escreveu? A pedido de quem? O Ministério da Educação jura desconhecer-lo. Até que ponto esta fala é verdadeira, se junto a divulgação do documento nas redes sociais, saiu na mídia televisiva de maior expressão nacional a propaganda sobre a Pátria Educadora? São questões que ainda precisam ser respondidas.

Porém, o nosso foco é analisar se a Pátria Educadora apresenta retrocessos ou sucesso para a educação brasileira. E para isto buscaremos alguns trechos do documento para uma possível análise. O primeiro passo é tentar responder os questionamentos acima.

Então, Pátria Educadora é documento da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, assinado por Roberto Mangabeira Unger. Logo na capa o documento se coloca como diretrizes de um projeto nacional de qualificação do ensino básico. O mesmo se estrutura em duas partes, na primeira procura evidenciar o ideário do projeto, respondendo assim, suas intenções e, na segunda elenca conjunto de ações que precisam ser executadas em ordem sucessivas para tornar o projeto uma realidade.

Sabemos que o país caminhou de um ideário de educação tradicional para uma perspectiva crítica, tendo como base de sustentação da última, alguns dos autores brasileiros e não brasileiros como: Saviane, Líbano, Freire, Freitas, Franco, Garrido, André, Carvalho, Maclaren, Pozzo, Gonzales, Gómez, Perrenoud, Girox, Alarcão, discutem a educação na perspectiva de projeto de intervenção social para educabilidade do povo. São estes e muitos outros autores lidos, debatidos apontados como fontes referenciais das propostas do Ministério da Educação, porém percebemos que não são os mesmos que balizam o documento Pátria Educadora. A partir deste entendimento, pode-se dizer que este projeto de qualidade para o ensino básico é um retrocesso para a educação atual.

Outro ponto que chamou atenção está na página 03 onde o documento revela mais uma vez suas intenções:

A tarefa de qualificar o ensino público desdobra-se em três vertentes: a construção de ideário que oriente a transformação pretendida; a definição de elenco de ações que sinalize o caminho e identifique os primeiros passos para trilhá-lo; e a organização de debate que engaje a nação na definição e execução da tarefa.

A partir deste trecho percebemos que há uma insatisfação por parte do Estado com ensino que vem sendo oferecido o que também está presente nas falas, intenções e práticas de muitos educadores. Em seguida propõe como será a implementação do projeto para mudar a situação relatada. Ao detalhar como será, percebemos que fala da construção de um ideário individualmente, cada indivíduo se motivará isoladamente em defesa do projeto. No segundo momento, cada um ficará sabendo que ações deverá desenvolver neste cenário, mais uma vez evidenciando o indivíduo como ser poderoso, capaz de propor mudanças e, por fim fazer debates, divulgar, o projeto para nação. Em cada uma destas estratégias verificamos as intenções liberais de mascarar e fazer com a sociedade assumo o seu projeto e, ainda evidenciar o papel do Estado como respeitoso a essa liberdade e mantedor da ordem.

Para responder seus objetivos a qualificação do ensino só acontecerá ao ter como seus maiores representantes os grupos que detém o poder, seja ele político ou econômico. Vejamos o trecho abaixo

Não há na história do Brasil ou do mundo um único exemplo de grande mudança em educação que não tenha sido liderada por grupo coeso e vanguardista, com posição dentro do Estado ou influência forte sobre as políticas públicas.

Assim podemos dizer, que mais uma vez a educação brasileira vai responder os interesses das classes econômicas e políticas e não as necessidades dos que dela dependem. É um projeto que vem alimentar uma educação dual, memorística, analítica dando ênfase ao desenvolvimento do raciocínio lógico bem colocado pelo próprio redator.

Ao ler o documento dá impressão de haver, por parte de quem o escreveu, um total desconhecimento da história da educação em nosso país, por outro é possível dizer que o mesmo tem um cunho arrogante ao valorizar unicamente um tipo de saber. Quando paramos para olhar com afinco o teor da escrita é como se ela dissesse que nunca houve no Brasil uma proposta educacional decente, pensada por pessoas capazes de gestá-la. E, somente agora chegaram os iluminados. Observe as palavras de Unger, (2015) “O objetivo [...] é dar a cada brasileiro chance melhor para ficar de pé.” O que acontecerá com o nosso modelo de desenvolvimento produtivista, capacitador e democratizante.

Bem, só pelos termos que usa como definidores deste modelo educacional nos remete a uma escola que prepara para o mercado, unicamente para este. Reafirmando nosso entendimento, Siqueira (2004)

No produtivismo o que domina é a mercantilização do mundo/da vida (ou seja, tudo é reduzido às leis do mercado), desprezando-se todo e qualquer outro valor que não esteja associado ao lucro. Sob esta ótica, a educação tem como objetivo, apenas, a melhora da performance no mercado de trabalho. Entendo que o resultado perverso do produtivismo na educação (ensino, pesquisa e extensão), além do privilégio da quantidade com a negação da qualidade, é a continuidade de uma formação fragmentada dos indivíduos. Pode-se adquirir competências técnicas, mas reduzidas capacidades sociais, políticas e humanas, afinal, para o produtivismo, o que conta é a operacionalidade, o valor de uso.

Desse modo, o que se propõe a Pátria Educadora está longe de ser o ideário de educação que educadores brasileiros defendem para seu povo. Voltaremos ao modelo educacional do período colonial com características modernas. Em nenhum momento do texto o documento propõe aos menos favorecidos elevação de condições para disputar em igualdade com os outros. Na verdade, reforça o caráter de igualdade formal proposto pelo liberalismo.

De acordo com o documento, página 24 este novo modelo educacional precisa superar o enciclopedismo informativo que empodera progressivamente o intelecto do aluno, passa, então, aprofundar-se em capacitações, de análises e comportamento e, continua, não pode haver conteúdos consagrados, ou seja, uma base comum.

A Base Nacional Comum abandonará o enciclopedismo raso que tradicionalmente marca nosso ensino. Não se contentará, porém, em colocar enciclopédia menor -- conjunto de conteúdos consagrados -- no lugar da enciclopédia maior. Dará a capacitações primazia sobre conteúdos. E na maneira de tratar conteúdos preferirá o aprofundamento seletivo à superficialidade abrangente

Percebemos ao ler e reler o documento citado que há por parte de seu redator uma preocupação em despolitizar a educação, a mesma não pode e nem deve servir como elemento de desalienação, de superação de condições, de intervenção na realidade. O que implica dizer que será um ensino pautado na prática pela prática, pragmatismo criticado por vários autores brasileiros como: Freire (2005), Franco (2004), Saviani (2005).

No que diz respeito professores e diretores a Pátria Educadora os trata como executores de pacotes elaborados pelas escolas de referência chamadas Anísio Teixeira. Observamos que mais uma vez retrocedemos, agora para escola tecnicista onde os planejamentos eram elaborados pelos especialistas e aos professores cabia sua aplicação. O referido documento fala de protocolos para serem preenchidos a partir das Sequências Padrão e Especiais aplicadas para alunos diferentes. Afirma Freitas (2015, p.11)

A consequência para os professores é a desqualificação de todo o quadro nacional docente, que passa a ficar dependendo direto de protocolos, leia-se, apostilas. Retira-se do professor exatamente aquilo que é central na sua atividade: a construção dos “protocolos” ao vivo, na sala de aula, em função da realidade de seu aluno. Promove a destruição do magistério e transforma a escola em uma linha de produção previamente concebida e organizada para a produção de três tipos de alunos: alunos especiais de menor potencial; alunos padrão; e alunos especiais de maior potencial. O documento revela uma profunda desconfiança naqueles que conduzem o processo educacional: nossos professores. Ao contrário do que proclama, desqualifica o magistério.

Outro aspecto abordado pelo documento foi avaliação que terá um caráter classificatório e excludente. Onde o único culpado pelo seu fracasso ou sucesso será o próprio aluno. Também, vale salientar que serão avaliações diferentes no sentido de reafirmar as diferenças dos alunos: para alunos especiais de menor potencial, alunos padrão e alunos especiais de maior potencial. Em momento algum a finalidade da avaliação é verificar os avanços dos alunos, o que progrediram numa perspectiva formativa.

Fala ainda, de ter como referência de enturmação e atendimento individualizado os resultados da Prova Brasil. Como definir quem são os melhores por uma prova de larga escala? Como priorizar atendimento a este ou aquele aluno a partir de tais resultados? Mais uma vez, estamos diante do descompasso com o processo histórico da educação brasileira.

Reconhecemos que hoje, o entendimento que a maioria dos educadores tem sobre o ato de avaliar é de uma ação formativa que coleta dados e informa sobre o trabalho realizado, faz repensar currículo e metodologia. Portanto, é um processo contínuo que se dá no interior das escolas em vários momentos no decorrer do ano letivo.

Diante da discussão apresentada finalizamos este trabalho conclamando todos os educadores a lutar não pela Pátria Educadora nos moldes apresentados, mas lutar por uma educação como projeto de intervenção social para transformação da nossa Pátria.

Algumas considerações

Ao finalizar este texto percebemos que alcançamos o objetivo proposto de fazer uma análise do documento Pátria Educadora. Ao fazermos a leitura de trechos deste e discuti-los com autores entendemos que:

A base de sustentação teórica do mesmo é contraditória as orientações das políticas educacionais dos últimos 20 anos e, o retorno a ela será um retrocesso e um desrespeito com a construção histórica do país. A linguagem usada na escrita, os termos escolhidos são preconceituosos e carregados de ideologia classista. Reafirmando a necessidade de escolas diferenciadas para dominados e dominantes.

A intenção maior do documento é propor uma educação produtivista, mercadológica e democratizante fundada no modelo econômico liberal, com intencionalidade de preparar para o mercado de trabalho. Assim, defende a despolitização da mesma sob o argumento que não deve empoderar gradativamente os sujeitos. Professores e alunos serão mero executores de pacotes, estarão presos a protocolos específicos as habilidades que se propõe.

Portanto, diante do exposto percebemos que o documento Pátria Educadora se implemento da forma que está colocado não trará nenhum avanço para educação do nosso país. Então, faz-se necessário que todos os educadores o conheça e discutam para poder se posicionar em favor de uma educação que liberte, que desaliena, que promova condições de igualdade a todos.

Referências

BOBIO, Roberto. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRASIL, Secretaria de Assuntos Estratégicos: **Pátria Educadora: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção Nacional**. Brasília, 2015.

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia como ciências da Educação**. Campinas: Papirus, 2003

LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs.) **Marxismo e Educação** debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: brasiliense, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Análise documento da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República "Pátria Educadora"**. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/2015/04/23/patria-educadora-i/> acessado dia 17/07/15

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. A Ideologia do Produtivismo. Publicado no Jornal "**A Razão**" em 16.12.2004 disponível em <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/produtividade.html>> acessado dia 17/7/2015

SANTANA, Ana Lúcia. **Inibição Cognitiva**. Disponível em <<http://www.infoescola.com/psicologia/inibicao-cognitiva>> acessado dia 18/07/15

AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES MEIO AOS IMPASSES DA DIDÁTICA E DAS CIÊNCIAS

Camila José Galindo – UFMT/Cuiabá

Manuela Esteves – Universidade de Lisboa

Ivete Cevallos – UNEMAT/ Cáceres
Grupo de Investigação sobre o Ensino e as Necessidades Formativas dos Profissionais da Educação (todos os autores)

Resumo

O presente apoia-se no campo de produção científica da Formação de Professores e do Trabalho Docente, com especial ênfase sobre o ensino. O texto apresenta resultados recentes de pesquisas sobre as necessidades formativas e dados do Projeto de Pesquisa em andamento “Necessidades formativas de professores da Educação Básica de Mato Grosso”. Os dados dos estudos mencionados apontam as necessidades formativas meio a impasses presentes na produção científica da Didática e das Ciências e imputam desafios aos estudos na área.

Palavras-chave: Necessidades formativas de professores. Didática. Ciências

Introdução

As necessidades formativas de professores – NEF – alocam-se num campo complexo de produção de conhecimento que se expressa a partir da interface dos campos da formação de professores e do trabalho docente, sob vertentes teóricas distintas, as quais geralmente são apoiadas nas Ciências da Educação.

No Brasil e em Portugal a abrangência da produção compõe-se de estudos ora de levantamentos de opiniões de professores e gestores escolares em instituições escolares ou de formação, ou ainda com representantes de órgãos da gestão da Educação que, por vezes, com sujeitos distintos, realizam contraposições de opiniões que encaminham críticas sobre o descompasso de ideias para uma finalidade comum. Esses estudos revelam que a compreensão das necessidades formativas pode se dar pelo entendimento de que elas estão relacionadas aos sujeitos e instâncias que atuam (BARBIER e LESNE, 1986). Elas ainda se apresentam como sendo ‘verdadeiras’ ou ‘falseadas’ a partir dos níveis de consciência que os sujeitos têm sobre as próprias necessidades (WILSON e EASEN, 1995), bem como a partir do referencial utilizado para medir a distância entre o estado real e o ideal (GALINDO, 2011).

Nesse sentido, aportam-se questões sobre como compreender e ajustar as especificidades dos estudos sobre as necessidades formativas às diversas áreas de conhecimento do ensino, respeitando e ponderando o recorte temporal, o universo pesquisado, o contexto investigado e as especificidades de área (ensino de matéria específica do currículo, gestão escolar ou de sistema, nível ou etapa de ensino, entre outros fatores de relevância para o objeto). Apurar necessidades formativas meio a essa configuração revela-se desafiador, já que a teia de relações conceituais é gigantesca.

Esta preocupação quando pensada na perspectiva do ensino possui um agravante singular, pois a situa duplamente em campos discursivos diversos, embora, supostamente, sejam relacionais. São eles: o campo da Didática Geral e o campo das Didáticas Específicas que estão ligadas ao movimento da Ciência nas suas áreas e dos saberes que compõem os currículos escolares. Ou seja, as necessidades formativas dos professores estão intrinsecamente relacionadas as suas áreas curriculares, às abordagens do ensino. Eis a primeira consideração derivada do Projeto de Pesquisa “Necessidades formativas de professores de Mato Grosso” (GALINDO, 2013-2016), e que venho expor nesse trabalho com o intuito de contribuir com os estudos sobre as necessidades formativas de professores em diálogo estreito com a Didática.

O desenvolvimento do referido Projeto que tem por objetivo identificar as necessidades de professores da Educação Básica de Mato Grosso, apresenta na sua segunda etapa de desenvolvimento, a necessidade de compreender as necessidades formativas de professores inerentes ao ensino, à Didática Geral e às Didáticas Específicas.

O conhecimento sobre como os professores ensinam os conhecimentos escolares e quais representações de ensino possuem tendo como referência a própria prática, aponta para a existência de necessidades formativas ligadas a sua atuação pedagógica/ ensino¹⁷ que possuem sustentação de referência a produção específica do conhecimentos nas áreas da Ciência e do ensino. Identificadas essas representações, torna-se possível aferir considerações tanto para a produção

¹⁷ Utilizamos essa distinção conceitual unificada porque fazemos referência à todas as etapas da Educação Básica e parece-nos que o termo ensino é mais apropriado para as etapas do Ensino Fundamental e Médio, enquanto que na Educação Infantil a atuação pedagógica parece ser o termo mais ajustado.

científica sobre as necessidades formativas (pois constitui um conhecimento ainda não abordado nos estudos da área sob essa ótica) quanto para a Didática enquanto área de conhecimento sobre o ensino que tem no conhecimento sobre as necessidades formativas, apoio para (re)pensar a formação de professores.

Nesse íterim, desenha-se como objetivos desse texto: compreender o movimento científico sobre as necessidades formativas nos estudos mais recentes no Brasil e apontar relações de implicação da produção da Didática e das Ciências sobre o conhecimento das necessidades formativas.

Tessituras de algumas investigações sobre as necessidades formativas: uma volta ao tempo para contextualizar o presente

Alguns estudos desenvolvidos sobre a temática das necessidades formativas trouxeram importantes avanços às pesquisas na área. Um deles (GALINDO, 2007) desenvolvido entre os anos de 2005 a 2006, de natureza exploratória sobre as NEF, tendo apoio na produção portuguesa (RODRIGUES e ESTEVES, 1993; ESTRELA, MADUREIRA e LEITE, 1999) e na incipiente produção sobre a temática no Brasil¹⁸, buscou por meio de um *survey* aplicado em oito municípios da região central do estado de São Paulo, identificar as necessidades de formação continuada de professores que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipalizadas, bem como identificar a concepção de formação continuada dos gestores de Educação nos municípios pesquisados. Os resultados apontaram para a existência de NEF de múltiplas áreas do saber e de conhecimentos pedagógicos, os quais foram expressos por temáticas geralmente ligadas às metodologias de ensino e a outras demandas do trabalho docente implicadas na sala de aula. Tais NEF distinguiam-se significativamente daquelas que eram apontadas pelos gestores como sendo necessárias à formação do professor. O lugar e a posição dos sujeitos foram apontados como indicadores interferentes na eleição de necessidades de formação. Assim, os gestores elegiam formações que atendessem às políticas públicas enquanto os professores, na sua maioria, elegiam temáticas que ora se ligavam a essas, ora ao contexto da sala de aula em si e as expressões de dificuldades pedagógicas deles derivadas e percebidas pelos docentes. O estudo não identificou

¹⁸ Havia apenas um estudo Silva (2000), defendido na USP-SP que utilizava a abordagem teórica da análise de necessidades formativas com recorte sobre a Educação Especial.

acentuadas distinções de NEF por tempo na carreira como aponta a literatura na área (Huberman *apud* GARCIA, 1999).

Outro estudo (GALINDO, 2011) desenvolvido entre os anos de 2007 a 2010, buscando expandir os campos de referência teórica em diálogo com as necessidades formativas e tomando como base outros estudos internacionais (WILSON e EASEN, 1995; BARBIE e LESNE, 1989; RODRIGUES e ESTEVES, 1993) buscou perceber como as NEF se expressavam no contexto de trabalho dos professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental, sob o recorte de diferentes tempos na carreira docente. Para a realização da pesquisa, uma escola pública de periferia da cidade de Araraquara-SP foi selecionada pelo critério de parceria com a universidade para proceder ao estudo de natureza etnográfica, com vivência *in lócus* e coleta de dados por técnicas mistas. Após um ano de observação em sala de aula de duas professores que atuavam no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos, sendo uma experiente e a outra iniciante na carreira docente, atuantes na mesma sala de aula, mas em turnos distintos, alguns resultados apontaram novos avanços para os estudos sobre as NEF:

- a rotina de trabalho faz-se categoria central para entender necessidades expressas no trabalho docente;

- professores iniciantes também apresentam regularidades didático-pedagógicas que formalizam rotinas, embora sejam elas mais diversificadas se comparadas com aquela realizada por professores experientes na profissão;

- as necessidades formativas dos professores giram em torno da rotina e do que foge a ela, porém, há uma tendência dos professores experientes expressarem como NEF o que foge à regra, enquanto os iniciantes apontam necessidades diversas ligadas à construção da rotina, bem como de inovações e incidentes críticos que tocam com mais ênfase o dia-a-dia da dos docentes iniciantes – já que eles não distinguem prioridades e buscam envolverem-se com mais empenho e motivação nas questões escolares do que os experientes que as selecionam em função de preferências e interesses próprios;

- os professores experientes expressam com menor intensidade de percepção, dificuldades para o ensino de conteúdos escolares, não porque efetivamente não possuem dificuldades de ensino, mas porque acreditam já saber todos os conteúdos e as melhores formas de abordagem metodológica. A literatura sobre os professores experientes como sendo *expertises* (GARCIA, 2011) aponta que para além do domínio

de conteúdos é necessário ajustá-los às situações de aprendizagem – reside nesse quesito a morada de necessidades de professores experientes que em função da manutenção da rotina, pouco consideram ou atentam-se para as individualidades de aprendizagens dos alunos na sala de aula; entendem os alunos como um coletivo unificado e praticam uma pedagogia considerada já apreendida por eles, retificando com pequenas mudanças àquela que foram fruto de formação no passado escolar;

- As rotinas das professoras revelam dinâmicas de relação entre elas e os alunos, entre elas e o conhecimento. Tais dinâmicas refletem diretamente nas percepções que têm sobre as NEF: para a iniciante, novas metodologias precisam ser testadas para atender às dúvidas dos alunos, ajudá-los a melhorar competências de linguagens diversas e para trazer-lhe mais satisfação pessoal e profissional – com reflexos sobre a gestão de sala de aula, o tempo das atividades e as metodologias utilizadas. Ela ainda acredita aprender mais quando ensina de diferentes formas e/ou utiliza de diversos recursos para ensinar. A professora experiente concebe a aprendizagem como resultada da regulação do comportamento das crianças. Assim, almeja conquistar em plenitude o silêncio durante a realização das tarefas pelos alunos, e a conquista limitada é justificada por motivos ligados às famílias;

- as necessidades formativas possuem natureza endêmica nas rotinas em formação ou formalizadas. Esse conhecimento traz implicações sobre sua definição aparentemente mutável, embora permaneça complexa, a mutabilidade está mais relacionada com o sentido das NEF ou o encontro de soluções ou tentativas de respostas que camuflam “novas” necessidades e/ou fazem “desaparecer velhas”;

- necessidades coletadas no coletivo destoam daquelas que podem ser observadas e coletadas individualmente, pois as primeiras dizem respeito à expressão de dificuldades ou desejos aceitos pelo grupo consensualmente enquanto as segundas referem ao próprio desempenho, saber, formação que se aglutinam no fazer docente;

- há necessidades que são percebidas por professores em algumas situações, modificam-se e/ou alteram-se dependendo do contexto (tempo entre as coletas; situação de coleta coletiva ou individual; intervenientes institucionais como implantação de políticas públicas ou o atendimento de incidentes críticos, etc). Essas necessidades são assim percebidas em situações em que a reflexão se faz presente

como método de coleta /análise de necessidades com as professoras, em situações formativas na escola.

Tais estudos, seus aportes teóricos de diálogo e os apontamentos empíricos deles derivados, bem como os limites que circunscrevem os contextos pesquisados, foram considerados como conhecimentos precedentes validados que sustentam a proposta de investigação que se encaminha no desenvolvimento do Projeto de Pesquisa “Necessidades Formativas de Professores em Mato Grosso”, o qual está vinculado ao Grupo de Investigação sobre o Ensino e as Necessidades Formativas de Profissionais da Educação – GIENEF/CNPq/ UFMT. Trazemos sobre o referido Projeto, alguns apontamentos que passaremos a discorrer a seguir.

Percursos do Projeto Necessidades Formativas de Professores em Mato Grosso e suas relações com a Didática

Considerando os apontamentos dos estudos sobre as necessidades formativas já realizados nos últimos anos, a Didática – área de formação pedagógica geral dos professores que reúne preocupações e abordagens próprias da Formação de Professores e do Trabalho Docente – evidencia-se como preocupação chave às produções sobre NEF expressas ou ligadas à rotina pedagógica¹⁹.

Nesse sentido, a pesquisa que tem sido desenvolvida em Mato Grosso assume a abordagem didática do ensino e das práticas educativas junto às crianças como foco do estudo. Seu desenvolvimento ocorre em três etapas:

1) o estudo bibliográfico que busca fundamentar as teias relacionais das necessidades formativas em seus aspectos conceituais e metodológico;

2) a coleta empírica de dados que tem como público alvo:

- alunos de cursos de licenciatura de universidade(s) públicas de Mato Grosso, percebendo como constroem a percepção de dificuldades e aprendizagens da docência, via escrita de Memoriais de Formação. A narrativa nele inerente, faz-se indicador que por hipótese, consideramos estar ligado à expressão de necessidades formativas a serem percebidas futuramente, quando do exercício profissional.

¹⁹ Conforme pôde se constatar no estudo de Galindo (2011) a rotina pedagógica apresenta-se como núcleo de manifestações de necessidades formativas em contexto de atuação pedagógica ou de ensino dos professores.

- professores que atuam em redes públicas municipais e estadual de ensino em Mato Grosso, nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, via questionário *online* a ser aplicado no segundo semestre de 2015.

3) a análise dos dados tendo em vista os recortes por tempo de exercício profissional, etapa da educação, tipo de sistema que se vincula, estrutura e diversidade das rotinas pedagógicas, problemas centrais do ensino.

O estudo encontra-se na segunda etapa de desenvolvimento. O planejamento para a realização da etapa, contou com o desenvolvimento de dois tipos de instrumentos de coleta de dados: um roteiro estruturado com questões específicas de orientação à escrita de memoriais de formação dirigidos aos alunos de cursos de Licenciatura em Letras, Física, Matemática, Geografia, Ciências Sociais, Química que cursam a disciplina de Didática Geral na Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Cuiabá, e a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Mato Grosso²⁰; quatro questionários voltados aos professores que atuam na Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental (sendo um para os docentes dos Anos Iniciais e o outro para docentes dos Anos Finais), Ensino Médio.

O questionário composto de perguntas abertas e fechadas que dizem respeito à formação inicial e continuada e ao ensino em sala de aula, foi desenvolvido em base *online*²¹.

Até o presente momento, tendo cumprido a primeira etapa do estudo conceitual, o conceito de experiência (DEWEY, 2010; SCHÖN, 1992) foi identificado como fundante para compreender as práticas pedagógicas. Ele alicerça a compreensão da identidade docente, colocando em vidência a formação inicial e as experiências estudantis. As experiências dos professores nas instâncias formais e não formais, mantém vínculo estreito com a expressão de necessidades formativas pois as experiências possibilitam a percepção de validade e importância que são construtos presentes/ ausentes nas práticas pedagógicas/ ensino. A partir desse referencial justifica-se a presença de questões que buscam identificar as experiências

²⁰ O critério para a seleção do público e do local foi o de terem pesquisadores ligados ao Projeto atuantes como docentes nesses cursos e instituições em Mato Grosso.

²¹ O questionário foi elaborado na base de dados do *Google Docs* e possui vínculo de acesso junto ao *site* oficial da universidade – www.ufmt.br. O mesmo estará disponível para os participantes no segundo semestre de 2015.

de ensino ou as experiências educativas da prática pedagógica mais marcantes para os professores, bem como se elas assumem uma conotação positiva ou negativa para eles.

No encontro dessa abordagem sobre as necessidades formativas, a produção em Didática a partir dos anos 90 traz contribuições significativas que nos permitem sustentar alguns argumentos metodológicos sobre o levantamento e a análise de necessidades formativas de professores. Autores como Marin (2012; 2000; 1996); André (1997); Pimenta (1999); Inforsato (1995), Altet (2000), ao apontarem as mazelas da escola, da formação de professores, da reestruturação da Didática sob bases reflexivas superando o tecnicismo, as dificuldades inerentes ao início do exercício profissional e a importância da pesquisa e da formação continuada, corroboram com nossa defesa da importância de os professores vivenciarem experiências positivas de ensino-aprendizagem nos diferentes momentos de sua formação (inicial e continuada) e atuação profissional. Estas experiências que se cristalizam exitosas configuram-se vetores de motivação e dedicação profissional.

O conhecimento das experiências profissionais dos professores, somado ao contexto de mudanças da Educação, como destacou Ibernón (2004), leva-nos a ponderar que suas necessidades estão imersas a uma gama de interferentes que fogem à condição formativa institucionalizada (como no caso da formação continuada estruturada nas bases dos sistemas educacionais), pois nem sempre essas necessidades nas suas expressões diversas (uma vez coletadas), poderão ser tomadas como fontes seguras para estruturação de programas, propostas e planos de formação. Isso porque, geralmente, há inerente às propostas formativas a concepção de que após a formação, as necessidades serão cessadas. Sabe-se, no entanto, que a formação desenvolvida na base da “informação instrucional” possui pouca repercussão sobre as práticas docentes (GARCIA, 1999). Para incorporar as ‘verdadeiras’ necessidades formativas e atender-las é necessário revitalizar as formações dirigidas aos professores. No caso da formação continuada, faz-se urgente modalidades interativas que resignifiquem a profissão, a identidade profissional e as necessidades inerentes às práticas pedagógicas.

A análise das rotinas pedagógicas (considerando apontamentos de Wilson e Easen, 1995, e de Altet, 2000), conforme já destacamos, constitui em si o núcleo residente das principais necessidades formativas dos professores (GALINDO, 2011).

No Projeto em causa, as indicações ligadas a formalização das práticas pedagógicas e os usos didáticos conscientizados e percebidos como sendo válidos pelos professores, serão tomados como indicadores interferentes no núcleo central do trabalho docente: as relações pedagógicas (entre professores e alunos). A diversidade na condução metodológica das aulas e das intervenções educativas com crianças da primeira infância, em especial, constitui uma preocupação importante, pois acreditamos que a partir de vivências significativas nesse período do atendimento escolar, os alunos tenham condições de resignificar e aprofundar conhecimentos mais abstratos. Justificamos assim, o destaque à formação (inicial e continuada) de professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As considerações feitas apoiam-se em levantamentos pilotos realizados no âmbito da primeira etapa do Projeto (durante os anos de 2013 e 2014), os quais tiveram a atuação pedagógica de professores que atuam com a infância como enfoque central em uma determinada área do conhecimento científico (a História). Os referidos instrumentos buscaram a percepção de docentes que atuam com crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre encaminhamentos didáticos, seleção de conteúdos de ensino, planejamento e condução das aulas, além de indicações sobre suas dificuldades e formações que consideravam ser úteis para melhoria da prática pedagógica.

O Projeto ainda aponta em sua primeira etapa que a gestão da formação continuada de professores no contexto de Mato Grosso possui além de estrutura precária junto aos sistemas municipais, poucos estudos que referenciam a temática e as realidades locais nos Programas de Pós Graduação em Educação. A demanda ainda é maior e mais pujante de estrutura e estudos voltados aos docentes que atuam na Educação Infantil, bem como de enfoques que privilegiem áreas específicas do currículo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GALINDO, 2014). Compreender o lugar da formação continuada desafia-nos à contextualizar as necessidades formativas para o âmbito das práticas de formação e ponderar seus usos pelos sistemas educacionais – embora, do ponto de vista metodológico das análises no Projeto em questão, recortes por municípios apresenta-se como uma possibilidade condicionada à amostragem.

Para alargar a percepção sobre as demandas de formação dos professores, conhecendo não apenas algumas necessidades dos docentes que atuam com crianças, mas com aqueles que também atuam nas demais etapas da Educação Básica, nas diversas áreas curriculares, propomos a convite, a participação dos docentes que atuam no quadro efetivo do sistema de ensino estadual e municipais. Para a mediação da proposta de investigação com o público alvo, utilizamos de circular informativa a ser enviada pelas Secretarias de Educação aos professores.

Do ponto de vista metodológico:

- O questionário conta com 19 perguntas que abordam a identificação do sujeito, o local de trabalho, o perfil formativo, aspectos didáticos do ensino como o uso de materiais didático-pedagógicos, a relação professor-aluno e educador-criança, êxitos do desempenho docente e indicações à formação continuada e à coordenação da pesquisa;
- A organização do questionário foi parametrizada para que os dados possam ser comparados entre etapas da Educação e que as análises possam ser feitas tendo em vista o sentido de continuidade e permanências nas práticas educativas e de ensino, seja do ponto de vista histórico da Educação seja das etapas que a compõe;
- O acesso ao questionário construído na base de dados do *Google Docs* será via *site* institucional (www.ufmt.br/gienef) e poderá ser respondido mediante acesso à internet;
- O envio dos questionários pelos respondentes é automático e gera um banco de dados no *Excel*, sendo necessárias intervenções desde as tabulações primárias para proceder às análises com recortes simples ou agrupados;
- O questionário foi validado por pesquisadores que estão envolvidos na pesquisa e 10 docentes de redes municipais diversas do estado de Mato Grosso realizaram testagem piloto do instrumento;

A terceira etapa do projeto deverá se fazer em dois momentos: 1) com a realização de tabulações estatísticas sobre os municípios participantes e 2) sobre critérios categoriais ligados a Didática, considerando para isto os indicadores da produção em análise de necessidades formativas como o tempo na carreira, a formação profissional, o exercício profissional, a identidade docente.

(Des)Encontros no ensino: a(s) Didática(s) e as Ciências

Estudos no campo da Didática (MARIN, 2012, 2000, 1996; TARDIF e LESSARD, 2009; ESTEVES, 2009) têm apontado o conhecimento da realidade

escolar, o conhecimento dos conteúdos da matéria a ensinar e de métodos e recursos didáticos e pedagógicos, bem como a relação pedagógica com o saber e com os alunos, as relações na escola, a motivação para a docência, como sendo elementos cruciais no ensino.

No âmbito das práticas pedagógicas/ ensino nas áreas específicas do currículo, a ênfase sobre os conhecimentos escolares vinculadas a um ajustamento com metodologias mais ativas do ponto de vista da participação e do envolvimento dos alunos faz parte de discussão recente na produção científica e nem sempre se traduz em práticas efetivas no âmbito dos cursos de formação inicial, os quais, geralmente se organizam a partir de um núcleo específico de conteúdo que possui mais ênfase na Ciência na área e seu percurso histórico do que na articulação desse conhecimento com o conhecimento escolar.

Assim, verifica-se que são muitas as abordagens pedagógicas que o currículo escolar possui na sua composição diversificada apoiada em diferentes Ciências e seus usos por acadêmicos, formadores, professores, alunos e pela sociedade em geral, no dia-a-dia. A natureza das diferentes Ciências a coloca em posições de aproximação e/ou distância dos conhecimentos escolares e da abordagem pedagógica defendida por pesquisadores da Didática (Geral).

Nessa pluralidade de enfoques e perspectivas para o ensino, as práticas se colocam trazendo em si o peso da formação inicial. Tal bagagem possibilita aos professores o desempenho de suas funções no limite de suas condições formativas geradas pela formação inicial, continuada e experiencial informal, bem como por condições de trabalho somadas aos elementos já citados anteriormente como tendo implicação sobre o ensino.

Outra consideração importante no debate em que se coloca a apuração de necessidades formativas, diz respeito a alguns apontamentos feitos por pesquisadores de áreas específicas do ensino de conteúdos escolares quanto à indução de vivências e de aprendizagens científicas no período da infância ser mais válida do que o contato em outras etapas da vida e da escola. Pelos limites do presente texto, limitamo-nos a apontar os conteúdos de Ciências e História que são originalmente de natureza diferentes e consolidam-se em períodos históricos distintos.

No Brasil esse enfoque empírico apresentado faz-se presente em 1) Chassot (2000) que defende que a alfabetização científica à criança, possibilitando a ela

vivências do método científico como a observação e a experimentação – condições para prover a assimilação de conhecimentos das Ciências Naturais que poderão ser em outras etapas desenvolvidos com maior ênfase conceitual; 2) Schimidt (2003) que destacara a importância da pesquisa e do método histórico subsidiar as práticas de ensino de História em sala de aula – os quais geralmente são interpretados como possibilidades que não privilegiam os conteúdos da área. O ensino dessas Ciências Específicas coaduna-se com a necessidade das crianças aprenderem o sentido e a natureza das Ciências. No entanto, distante dessas abordagens, comumente vimos um ensino que pouco dialoga com sua natureza. Tal fator endêmico ao ensino ainda tem como agravante as formas e tempos de incorporação dos conhecimentos científicos no ensino escolar.

Meio às entranhas do conhecimento científico e escolar reside o campo e as práticas de formação de professores que alicerçam os docentes para atuarem nas escolas. São eles concebidos como sujeito de mediação imprescindível. No entanto, as capacidades de aprendizagens e os usos dessas aprendizagens são, em geral, diversos e relacionam-se às condições de trabalho nas escolas. As práticas experimentais, na sua maioria, requer estrutura de recursos para provê-la: materiais e humanos – capazes de articular conhecimentos teóricos e metodológicos com as possibilidades materiais e relacionais que os envolve no coletivo da escola.

O conhecimento dos indicadores de NEF em situações de ensino, a partir de rotinas pedagógicas pondera as dimensões formativas do professor seja na formação profissional seja no exercício do trabalho docente. Por isso, traz constitui elemento útil para (re)definir categorias de análise que podem apontar para indução à tona, a necessidade de organização conceitual por áreas de conhecimento em diálogo com a Didática como condição para apurar NEF de professores que possam ser válidas aos interesses dos docentes em proposta de desenvolvimento profissional, às instituições formadoras (universidades e órgãos gestores da formação continuada).

Considerações finais

A discussão aqui apresentada enfatiza que existência de relações de implicação entre a formação de professores e o trabalho docente na escola é tão verdadeira quanto a necessidade de haver relações de proximidade entre a Didática Geral e as Didáticas Específicas. As diferentes abordagens das Didáticas encontram

morada na expressão de necessidades formativas que são percebidas no contexto do trabalho docente por meio da análise das práticas de pedagógicas/ ensino ou na identificação da percepção que os docentes têm sobre elas. Um olhar apurado sobre o percurso do ensino nas diferentes áreas do conhecimento constitui um avanço significativo para os estudos sobre as necessidades formativas de professores e imputa desafios à essa área temática de investigação já que a teia conceitual é gigantesca. Eis um dos desafios do Projeto “Necessidades formativas de professores da Educação Básica de Mato Grosso”.

Referências Bibliográficas

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

ANDRÉ, M. E.D.A. Tendências do Ensino de Didática No Brasil. In: Pimenta, S.G.. (Org.). **Didática e formação de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 191-204.

BARBIER, J.M; LESNE, M.L. **Analyse des besoins em formation**. Paris: Robert Jauze, 1986.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ESTEVES, A. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. n.8, jan-abr 2009, p.37-48. Consultado em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>

ESTRELA, M.T; MADUREIRA, I; LEITE, I. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. **Revista de Educação**. n.1, v.7, 1999. p. 29-47.

GALINDO, C.J. Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação. **Tese** (Doutorado). 2011. Araraquara. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. 2011, 383f.

_____. Necessidades de formação de professores da Educação Básica de Mato Grosso. **Projeto de Pesquisa**. PROPEq. UFMT. 2013-2016.

_____. Necessidades de formação continuada de professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental. **Dissertação** (Mestrado). 2007. Araraquara. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. 2007, 197f.

_____. GALINDO, C. J. A formação continuada de professores no contexto das pesquisas científicas em Mato Grosso. **Anais do SemiEdu: Educação e seus modos de ler-escrever em meio a vida.** Cuiabá, 2014.

GARCIA, M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.

_____. Políticas de inserción em la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **PREAL: Série Documentos.** n.52. marzo, 2011.

IBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INFORSATO, E. do C. Dificuldades de professores iniciantes: elementos para um Curso de Didática. **Tese (Doutorado).** 1995. São Paulo: Faculdade de Educação. Universidade do Estado de São Paulo. 1995, 203f.

MARIN, A.J. Perspectivas analíticas sobre a docência na escola. **Educação & Linguagem.** v.15, n.26, p.19-34, 2012.

MARIN, A.J et al. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. **Pro-posições,** Campinas, v.2, n1, p.15-24, 2000.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir de dificuldades históricas na área. In: REALI, A M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N.. (Org.). **Formação de professores:** tendências atuais. 1ªed.São Carlos - SP: EDUFSCAR, 1996.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores.** Coleção Ciências da Educação. Porto: Editora Porto, 1993.

SCHIMIDT, M.A; GARCIA, T.B. O trabalho histórico na sala de aula. **História & Ensino.** v.9, n.1, 2003, p. 223-242.

SCHÖN, D. The teory of inquiry: Dewey's legacy of Educacion. **Curriculum Inquiry.** v.22, n.2, 1992, p.119-139.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

WILSON, L; EASEN, P. Teacher need's and practice development: implications for in-classroom suport. **Professional development in Education.** v.21, n.3, 1995, p.273-884.

UM OLHAR SENSÍVEL E REFLEXIVO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS - MT

Teina Nascimento Lopes
SEMED / Rondonópolis - MT

Cind Stábile Piovezan
SEMED / Rondonópolis - MT

Resumo

Apresentamos aqui um relato de experiências, de formação continuada dos professores de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT. A formação foi planejada para o período de abril a outubro de 2015, com carga horária de 28 horas, tem por objetivo principal refletir sobre a vivência dos bebês enquanto sujeitos no processo de construção de conhecimento, compreendendo a necessidade de articular cuidado e educação no seu processo de desenvolvimento, além de conhecer e refletir acerca dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam as práticas desenvolvidas nos espaços educativos que atuam, bem como promover um debate sobre as possibilidades para uma pedagogia específica aos bebês. Durante a formação temos percebido o envolvimento dos professores e sobretudo o despertar para novas possibilidades da ação pedagógica na creche.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Infantil. Educadores da creche.

Introdução

Esse trabalho apresenta um projeto de formação sendo desenvolvido pelas formadoras do Departamento de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis-MT, nossa intenção é relatar como temos fortalecido esse espaço de formação aos profissionais da creche.

A Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica requer de nós profissionais da infância a reflexão da identidade profissional, o compartilhar dos saberes com ênfase nas vivências dos primeiros anos de vida da criança. Nesse sentido, o presente trabalho discorre sobre a formação continuada dos profissionais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, especificamente os professores e auxiliares de apoio aos docentes e estagiários atuantes na creche.

No espaço da creche nós formamos esse profissional que tem articulado à sua prática pedagógica o binômio educar e cuidar, diante da complexidade de articular e compreender a educação e o cuidado enquanto elementos singulares no currículo da Educação Infantil, vimos ser uma necessidade premente estabelecer um diálogo

formativo com esses profissionais. A Política de Formação da Rede Municipal de Ensino pressupõe o fortalecimento do espaço de formação dos profissionais do 1º ciclo da Educação Infantil, bem como refletir sobre a educação das crianças de 0 a 3 anos no contexto das políticas Públicas para a Educação Infantil, discutir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e sobre o desenvolvimento das crianças de zero a três anos, além de possibilitar mecanismos para organização do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos na creche, os tempos, espaços, interações, objetos e atividades.

A formação iniciou em março e será concluída em outubro / 2015, nesse espaço de formação estamos discutindo sobre as concepções pedagógicas sobre o desenvolvimento dos bebês articulado às teorias de Piaget e Vygotsk que permeiam os processos de construção do conhecimento e desenvolvimento.

O bebê e o adulto: um diálogo sobre as especificidades do fazer pedagógico na creche

O projeto de formação aqui discutido foi sistematizado a partir das necessidades formativas dos profissionais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, especificamente aqueles que atuam na creche com bebês e crianças de zero a três anos.

As necessidades formativas basearam-se em relatos dos professores nos encontros de formação ocorridos em 2013, pelas evidências apontadas pela mediação pedagógica da SEMED e pelos debates acalorados ocorridos na formação coletiva da escola.

Os encontros estão organizados em momentos presenciais, mensalmente na SEMED. O foco dos estudos e reflexões pauta-se nas especificidades do trabalho pedagógico na creche com crianças de zero a três anos de idade. Os momentos de estudo também contam com atividades programadas não presenciais como: leitura de textos; realização de situações de aprendizagem problematizando a atuação profissional com produções de registros para serem compartilhados nos encontros mensais.

Nos encontros a discussão tem girado em torno da ação educativa na creche, para tanto, temos organizado os estudos a partir de leitura e reflexão, registro e documentação do trabalho realizado com o objetivo de compartilhar encaminhamentos, analisar a própria prática e potencializar as ações dos

profissionais. A periodicidade dos registros e/ou atividades ocorre de acordo com a capacidade de produção do grupo, considerando o envolvimento com as demais tarefas da instituição em que atuam, além de garantir que ao final da formação ocorra um espaço para socialização dos estudos e práticas desenvolvidas, pretendemos que por meio dessa ação seja possível o grupo revelar os avanços conquistados com a realização da formação continuada.

A construção das identidades profissionais dos profissionais da creche, centre-se nas novas configurações dos diferentes papéis na sociedade, especificamente a atuação do profissional na creche, pois este vem construindo sua identidade a partir de algumas referências e são estas que temos buscado problematizar com os profissionais nos espaços coletivos de formação, considerando o papel da mulher na sociedade contemporânea, bem como o direito da criança pequena à educação.

Refletindo sobre a formação dos profissionais da creche, OLPATO e MELLO (2005), discutem acerca de políticas efetivas a essa etapa.

[...] há que se pensar em mecanismos que garantam uma formação continuada baseada nas reais necessidades, deficiências e aspirações dos educadores como seres também em desenvolvimento e que trazem consigo uma história pessoal e institucional, marcada por experiências e saberes importantes como ponto de partida na construção de novos conhecimentos e concepções. (VOLPATO e MELLO, 2005, p.725)

As creches surgem no Brasil com caráter meramente assistencialista e posteriormente compensatória, diferentemente do surgimento das pré-escolas, estas são criadas para atender às classes mais abastadas. Nesse cenário tivemos então dois tipos de instituições de educação infantil que se diferenciam não apenas pela classe social dos sujeitos, mas também por seus objetivos, estrutura, quantidade de adultos e crianças, atendimento, funcionamento, formação e valorização profissional. Para Kuhlmann Jr.,(1998), ao coletivo de crianças mais abastado adotou-se a configuração das pré-escolas, ressaltando que estas estavam vinculadas ao sistema educacional, diferentemente das creches.

Dentre essas conotações faz-se de fundamental importância dialogar os profissionais acerca da compreensão das relações entre a criança e os elementos sociais, que compõem seu processo de desenvolvimento, que para RAPOPORT e PICCININI (2004).

[...] um cuidado alternativo adequado pode evitar o sofrimento da criança e eventuais consequências negativas para seu desenvolvimento. Esse sentido, é muito importante que os pais e a sociedade em geral deem muita atenção a este momento de transição na vida da criança. Em função da extensão do papel da creche como alternativa na sociedade, urge que as autoridades passem a avaliar cuidadosamente cada uma destas instituições, para que se tenham parâmetros mais claros sobre as condições mínimas que cada uma deve oferecer. Como está em jogo a formação emocional, social e educacional das novas gerações, não é possível que se deixe nas mãos de leigos a função de criar e manter uma creche. (RAPOPORT e PICCININI, 2004, p.502)

Relevante destaque fazemos aqui ao perfil do profissional de creche, que vem sendo construído inicialmente a partir de uma identidade feminina e sua habilidade atuar na educação das crianças. A estas, não era exigida a formação mínima bastava um pouco de boa vontade e o espírito caridoso, a configuração de suas identidades foi fundamentada a princípio pela formação no nível médio, na modalidade normal, o que para Rosemberg (2002), se configurou pela ausência da profissionalização às profissionais da creche, deveu-se por um longo período, à ausência de políticas de formação, segundo a autora, estas denotaram-se principalmente pelas diferenças sociais. É nesse cenário que vem se constituindo a identidade das profissionais da creche.

Os novos desafios surgem mais efetivamente a partir do ano de 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional / LDBEN, esta estabelece a exigência de formação em nível superior aos professores de Educação Infantil, consideramos este um dos grandes avanços no que tange a atuação do adulto nas instituições educativas. Consideramos que essa é uma medida que promove a qualidade do atendimento na creche, ainda que não seja determinante para as mudanças de práticas, sabemos que estas passam por tantas outras questões, entretanto, é consenso que a formação tem corroborado para os padrões de qualidade da ação pedagógica na creche.

No que diz respeito à formação de professores de Educação Infantil a LDB 9394/96, em seu artigo 62 preconiza:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil

e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A construção da identidade profissional na creche segundo, Rollemberg (2003), perpassa por uma atividade dialógica, que lida com contradições e diferentes facetas. Os espaços de formação tem sido palco de muitos conflitos, de ideias, concepções e ideologias dos diferentes grupos que compõem esse coletivo. O que para Sarmiento (1999), a construção da identidade perpassa as possibilidades de trocas, de construção de conhecimentos e relações diversas vivenciadas pelas educadoras com seus vários e contextos de vida nos mais diferentes espaços. Essa reflexão acerca das identidades requer o exercício de refletir sobre esse processo de vida e de formação profissional.

Considerações finais

Propomos aqui a apresentar parcialmente alguns elementos que têm fomentado a formação dos profissionais da creche, no município de Rondonópolis. Temos buscado dar destaque nesses espaços formativos às histórias de vida e a influência destas para identidade profissional dos sujeitos.

Destacamos aqui que essas profissionais participantes da formação constituem um grupo estritamente feminino, e que muitas foram as declarações que associavam sua condição de mulher a escolha da profissão. Os relatos das educadoras no decorrer do processo têm nos permitido observar a satisfação destas em participar de uma formação que contemple a especificidade de seu trabalho e a possibilidade de discutir coletivamente a prática pedagógica, que partem de demandas concretas desse fazer. Sabemos que as experiências da prática são fundamentais nessa caminhada formativa, pois os espaços de trocas potencializarão novos saberes a partir das experiências. Acreditamos ser de fundamental importância partir das experiências vividas para alavancar a caminhada em favor de novas possibilidades.

Nesse sentido, o processo de profissionalização das profissionais da creche, denota a presença marcante das práticas pedagógicas associadas às experiências de vida. Acreditamos que a postura crítica adotada pelas cursistas foi significativamente relevante para os contextos de diálogos na formação. Sabemos que a caminhada é longa, conflituosa em alguns momentos, porém vimos que esse é o caminho para a construção de uma política legítima de formação continuada, que privilegie as

experiências do grupo e potencializem o protagonismo de todos os envolvidos no processo e sobretudo dar voz a estes nessa caminhada formativa, no intuito de superar as atuais práticas muitas ancoradas no senso comum e desarticulada de uma Pedagogia da infância.

Por último e não por fim, pois estamos vivendo um processo de descoberta e valorização nessa caminhada formativa em favor da profissionalização dos profissionais creche, pretendemos não findar esse debate na certeza de que as evidências que emanarão na formação por das discussões são fundamentais para a consolidação da profissão de docente da educação infantil.

Referências

Campos, M. M. (1999). **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos:** Modelos em debate. *Educação & Sociedade*, 20(68), 126-142.

Cerisara, A. B. (1996). **A construção da identidade das profissionais de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Haddad, L. (2002). **Substituir ou compartilhar?** O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea Em M. L. A. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 91-96). São Paulo: Cortez.

Kramer, S. (1989). **O papel da pré-escola.** Em F. Rosemberg (Org.), *Creche: Temas em destaque* (pp. 20-27). São Paulo: Cortez.

Kramer, S. (Coord.). (2001). **Relatório da pesquisa:** Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ravil.

Kuhlmann Jr, M. (1998). **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Leite, R. L. S. (1998). **Formação do professor leigo de creches como educador reflexivo:** Análise de uma experiência. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Oliveira, Z. M. R., Silva, A. P. S., Cardoso, F., & Augusto S. O. (2006). **Construção da identidade docente:** Relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 547-571.

RAPOPORT, Andréa e PICCININI, César A. **Concepções de Educadoras sobre a adaptação de Bebês à Creche.** *Psicologia Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.17, n. 1, 91 jan.-abr. 2001.

Rollemborg, A. T. V. M. (2003). **Histórias de vida de suas professoras**: Narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. Em P. Moitta-Lopes (Org.), *Discursos de identidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

VOLPATO, Claudia F.; MELO, Suely Amaral. **Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu**: Reflexões Críticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, nº 126, p. 723-745, set.-dez.,2005.

A ESTRUTURA DA PESQUISA COMO LIMITADORA DAS ANÁLISES E DA COMPREENSÃO DE UM TEMA: O TRABALHO DOCENTE EM ESTUDO

Solange Ana Dalla Vecchia
UFMT/PPGEDU/ICHS/CUR

Resumo

Este trabalho faz parte de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento que tem por objetivo realizar um levantamento de pesquisas já realizadas sobre o tema Trabalho Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal pesquisa visa fazer um mapeamento das dissertações, teses e artigos publicados nos últimos dez anos nos bancos de dados eletrônicos da CAPES, BDTD, SciELO e Domínio Público. Esta investigação se dá na abordagem quantitativa e qualitativa, isto porque, inicialmente destaca-se o volume das produções quantitativamente, para depois analisar seus resumos e, quando necessário ler toda a produção para analisar determinados aspectos. As questões levantadas foram: o que se tem produzido em teses e dissertações sobre o Trabalho Docente? E como as pesquisas têm abordado as questões das Práticas Pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? O resultado dos dados destacam a importância da formação inicial e continuada de professores para uma prática efetiva de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Ensino Fundamental. Práticas Pedagógicas.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo delinear o cenário das produções científicas, no Brasil, nos últimos dez anos na área da Formação de Professores, mais precisamente com foco no trabalho pedagógico de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, seus desdobramentos e significações no processo de ensino aprendizagem.

Diante da realidade atual da educação, em que a fragilidade com que o trabalho docente está sendo desenvolvido, pela ausência de políticas públicas que valorizem o magistério, com alunos indisciplinados sem interesse pelo aprendizado e também pela rapidez das transformações do conhecimento, faz-se necessário uma constante análise e aprofundamento de pesquisas sobre o trabalho docente, buscando suporte teórico que auxiliem os docentes com seu trabalho em sala de aula.

Visto que este é um tema que tem avançado quantitativamente nas produções científicas, buscou-se então fazer um levantamento dos últimos dez anos sobre ele tentando responder as seguintes questões: o que se tem produzido em teses e dissertações sobre o Trabalho Docente? E como as pesquisas têm abordado as

questões das Práticas Pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Este é um estudo denominado de “Estado do Conhecimento”, que segundo Romanowski (2010), a finalidade do estado do conhecimento é de mostrar processo de produção de conhecimento sobre uma determinada área ou tema, evitando duplicações de trabalhos, contradições e lacunas existentes. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico que considera fontes de pesquisa dissertações, teses e artigos em periódicos, para Ferreira (2002),

[...] elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

O tema Formação de Professores tem sido foco de inúmeras pesquisas, abrangendo as várias dimensões e desdobramentos que o tema apresenta, sendo assim é importante refletir e aprofundar o que abordam as pesquisas, em especial as que se referem às Práticas Pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para esta pesquisa foram utilizados quatro descritores: Organização do Trabalho Pedagógico (OTP); Natureza do Trabalho Docente; Práticas Pedagógicas e Trabalho Docente. A pesquisa foi desenvolvida mediante acesso aos registros eletrônicos de trabalhos desenvolvidos nos últimos dez anos. Os artigos foram selecionados no banco digital do <http://www.scielo.br>, as teses e dissertações nos sites da <http://bdtd.ibict.br/>; <http://bancodeteses.capes.gov.br/>; www.dominiopublico.gov.br/.

O que revelam as pesquisas

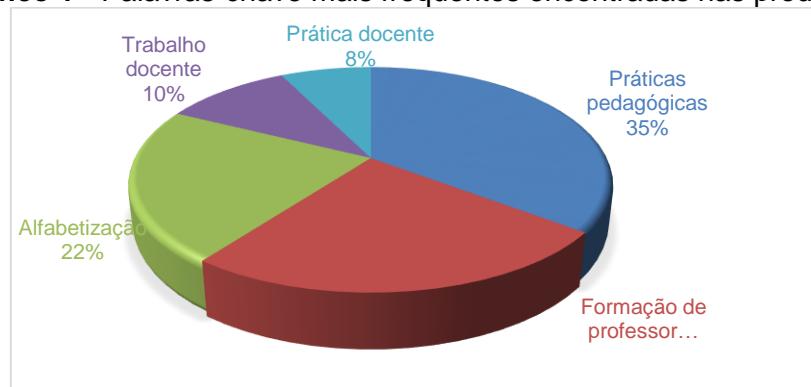
Adotando os descritores, Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), Natureza do Trabalho Docente, Práticas Pedagógicas e Trabalho Docente, foi

encontrado um número significativo de produções realizadas nos últimos dez anos. Um total de 2.928 pesquisas sobre o tema Formação de Professores registradas no banco de dados eletrônicos do BDTD, CAPES, Domínio Público e SciELO. Destes, 87 foram selecionados para análise a partir dos descritores adotados entre teses, dissertações e artigos. Com o descritor Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) foram encontrados treze (13) trabalhos, dez (10) dissertações e três (03) teses, nenhum artigo encontrado com este descritor. A partir do descritor Natureza do Trabalho Docente foram encontrados quatro (04) produções do tipo dissertação, nenhum artigo ou tese foram encontrados. Com o descritor Práticas Pedagógicas foi encontrado um total de trinta e cinco (35) registros de produções, dois (02) artigos, vinte e cinco (25) dissertações, e oito (08) teses. Também o descritor Trabalho Docente teve um total de trinta e cinco (35) trabalhos encontrados, cinco (05) artigos, vinte e seis (26) dissertações e quatro (04) teses. Diante deste esboço observa-se que 75% das pesquisas realizadas neste período sobre o tema Formação de Professores com foco nos descritores acima são do tipo dissertações em nível de mestrado.

Destas, interessou-nos investigar dados essenciais à construção de uma pesquisa, tais como, resumo e as palavras-chave, o objetivo da pesquisa, a metodologia, os instrumentos, os teóricos que subsidiaram as pesquisas e onde se concentram as produções no cenário nacional.

Inicialmente foram analisadas nos resumos das pesquisas as palavras-chave, elementos importantes e indicativos do tema ou assunto de que trata a pesquisa. A intenção inicialmente era identificar através das palavras-chave os trabalhos pertinentes a esta pesquisa, no entanto, observou-se que dos 87 trabalhos analisados 25 não informaram as palavras-chave, sendo necessária uma leitura preliminar do resumo para identificar os elementos pertinentes ao tema proposto. A seguir serão identificadas as Palavras-chave que aparecem com maior frequência nas produções encontradas e analisadas.

Gráfico 1 - Palavras-chave mais frequentes encontradas nas produções



Fonte: gráfico elaborado e organizado pela autora a partir dos dados das produções encontradas no BDTD, CAPES, Domínio Público e SciELO.

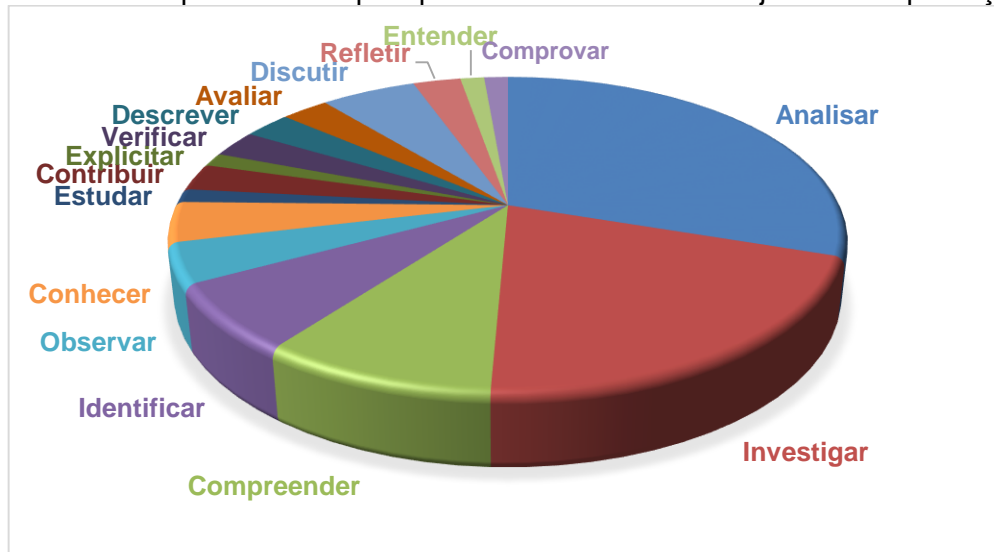
Segundo os dados do gráfico acima se pode observar que as palavras-chave, Práticas pedagógicas e Formação de professores estão presentes em grande parte dos trabalhos pesquisados e que são duas dimensões que estão interligadas no universo educacional. Segundo Paulo Freire:

Não podemos duvidar de que nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática. [...] mas neste conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos (FREIRE, 2011, p.86).

Aprender com nossa prática significa também avaliar nossa prática, ainda segundo Freire (2011), avaliar a prática é analisar o que se faz, comparar os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar, revela os erros e acertos, melhora nossa prática e aumenta nossa eficiência.

Os objetivos são elementos importantes em qualquer pesquisa. São eles que dão sentido ao trabalho, que orientam o processo de construção de uma pesquisa, se os resultados de uma pesquisa não responder aos objetivos propostos possivelmente a pesquisa não terá o sucesso desejado. Quanto aos objetivos apresentados nas pesquisas analisadas pode-se observar a frequência com que aparecem nos trabalhos de acordo o elemento verbal que caracteriza o objetivo utilizado.

Gráfico 2 - Frequência com que aparecem determinados objetivos nas produções



Fonte: gráfico elaborado e organizado pela autora a partir dos dados das produções encontradas no BDTD, CAPES, Domínio Público e SciELO.

Neste gráfico observam-se as proporções com que aparecem nas pesquisas os termos “analisar” e “investigar”. Para melhor compreender porque a maioria das pesquisas trazem estes termos em seus objetivos o dicionário Michaelis online traz a definição deste. Segundo o dicionário o termo analisar significa:

1. Determinar os componentes ou elementos fundamentais de alguma coisa; 2. Decompor em componentes ou elementos constitutivos; 3. Determinar por discernimento mental a natureza, significado e relação das várias partes, elementos, aspectos ou qualidades daquilo que está sendo examinado; 4. Ponderar ou estudar vários aspectos, fatores ou elementos, a fim de chegar a uma conclusão, resultado ou solução; 5. Examinar por análise; 6. Examinar minuciosamente (MICHAELIS, Dicionário online, acesso em jul. 2015).

Para o termo “investigar” o dicionário Michaelis (2015) diz o seguinte: 1. Fazer investigação acerca de: 2. Seguir os vestígios ou sinais de: 3. Indagar, inquirir, pesquisar: 4. Esquadrinhar.

Desta forma, percebe-se que o termo “analisar” é mais abrangente e completo para compor os objetivos de uma pesquisa, observando várias dimensões do processo de construção e da trajetória de pesquisa.

A metodologia é parte fundamental de qualquer pesquisa, considerando a importância deste elemento na construção e produção de pesquisas científicas,

propomos analisar e classificar as metodologias utilizadas nos resumos em questão, estas serão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 1 - Metodologias utilizadas nas pesquisas analisadas.

Metodologia	Artigo	Dissertação	Tese	Total Geral
Análise de conteúdo	1	2	1	4
Análise documental		1		1
Autoscopia		1		1
Estudo de caso		10	2	12
Etnográfica		2		2
Hermenêutica		1		1
Investigação-ação			1	1
N/I	6	37	3	46
Narrativa		4		4
Observação participante		1		1
Pesquisa bibliográfica			1	1
Pesquisa colaborativa		1	2	3
Pesquisa-ação		5	4	9
Pesquisa-ação colaborativa			1	1
Total Geral	7	65	15	87

Fonte: quadro elaborado e organizado pela autora a partir dos dados do BDTD, CAPES, Domínio Público e SciELO.

Observa-se neste quadro um percentual significativo, 52,87%, de ausência de informação em relação à descrição da metodologia utilizada nos trabalhos analisados, o que é surpreendente em se tratando de pesquisas científicas. Alguns trabalhos indicavam apenas a abordagem da pesquisa, se era quantitativa ou qualitativa ou mesmo quanti-quali. Por outro lado pode-se observar um expressivo número de pesquisas como estudo de caso e pesquisa-ação.

Ainda na questão metodológica, encontrou-se uma pesquisa com o descritor Práticas Pedagógicas, em uma dissertação de mestrado, com abordagem quantitativa/qualitativa do ano de 2012, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – na linha de pesquisa “Formação de Professores, Políticas e Práticas pedagógicas”, sob o título “Práticas Pedagógicas de Professores do 1º Ano do Ensino Fundamental: concepções sobre a inclusão de crianças com seis anos, sua mediação e avaliação de aprendizagem”. O trabalho teve como objetivo analisar as práticas

pedagógicas de professoras do primeiro ano do ensino fundamental em suas concepções sobre as mudanças ocorridas na educação e na sua mediação e avaliação de aprendizagem.

Neste quadro ainda pode-se observar uma tendência pela pesquisa-ação das produções em nível de doutorado, e estas teses encontram-se em maior número na região nordeste onde se encontra a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Ainda referente à metodologia observou-se uma dissertação de mestrado da PUC – SP com o objetivo de discutir as práticas pedagógicas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental, utilizando a metodologia do tipo “Autoscopia”, que segundo Sadalla

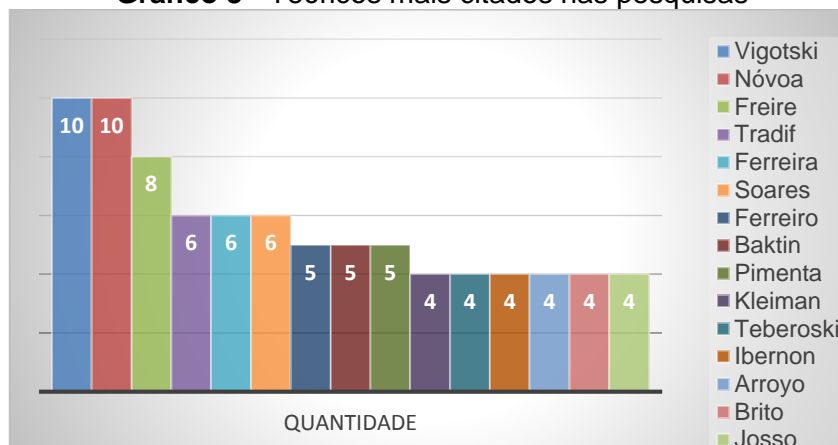
[...] é um recurso de videogravação de uma prática, visando a análise e auto-avaliação por um ou mais protagonistas dessa prática. Por meio da videogravação objetiva-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem uma situação. O material videogravado é submetido a sessões de análises a *posteriori* da ação os quais se destinam a apreensão do processo reflexivo do ator (ou atores), através de suas verbalizações durante a análises das cenas videograções (SADALLA, 2004, p.419).

A autoscopia, segundo Sadalla (2004, p. 421), “pode ser usada tanto em situações de pesquisas como nas de aprendizagem e formação de diferentes profissionais”.

Neste caso o resumo do trabalho aponta alguns resultados dessa pesquisa, em que a professora trabalhava na perspectiva da articulação entre alfabetização e letramento e a valorização das interações em sala de aula, interações entre alunos e entre alunos e professora, além da questão da afetividade valorizando a intervenção, a motivação, os elogios e o incentivo que cooperam para a promoção da aprendizagem. Destacando também o uso de texto para o trabalho de ensino da língua, suas vivências enquanto aluna também tiveram influência em sua prática atual.

No gráfico abaixo se observa os autores que foram abordados nas pesquisas com maior frequência e que fundamentaram as discussões realizadas nos trabalhos investigados. Considerando que este é um dado quantitativo não cabe aqui analisar a coerência, ou não, de determinado autor nas produções encontradas. Neste levantamento foram considerados os autores que foram citados acima de quatro vezes.

Gráfico 3 - Teóricos mais citados nas pesquisas

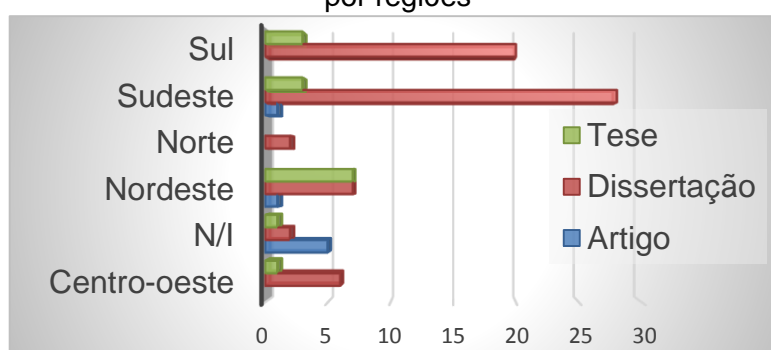


Fonte: gráfico elaborado e organizado pela autora a partir dos dados das produções encontradas no BDTD, CAPES, Domínio Público e SciELO.

Este gráfico indica os autores mais citados nas pesquisas analisadas, apontando teóricos que abordam as questões da formação do professor e das práticas pedagógicas em sala de aula. Evidentemente que não são apenas os mais citados trabalham com o tema em questão, no entanto são considerados os clássicos dessa área. Outros autores como: Shnewly e Dolz, Perrenoud, Ibiapina, Foucault, Libâneo e Alarcão também foram citados mais de uma vez nos trabalhos, no entanto, para este gráfico foram apresentados os citados mais de quatro vezes.

Outro dado considerado importante é em relação à concentração das pesquisas no cenário nacional, como mostra o gráfico a seguir. Este dado torna-se relevante aos pesquisadores iniciantes para identificar a região, a Instituição de Ensino Superior (IES) em que se concentram os grupos de estudos referentes a sua pesquisa, podendo dar sequência a uma carreira acadêmica de pesquisador.

Gráfico 4 – Teses, dissertações e artigos produzidos a partir dos descritores e distribuídos por regiões



Fonte: gráfico organizado pela autora a partir dos dados levantados na pesquisa.

Observa-se neste gráfico uma grande concentração de dissertações nas regiões sul e sudeste e uma diminuição de teses nestas regiões. Já na região nordeste apresenta-se uma dimensão igualitária tanto em dissertações, quanto em teses, destacando nesta região a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Na região norte não foram encontradas teses, e a maior parte dos artigos encontrados não indicavam a região nem o estado. Observou-se que a falta de dados dificulta as análises.

Considerações finais

Considerando o objetivo proposto para este trabalho e tentando responder as questões abordadas no início do trabalho, pode-se afirmar que o objetivo atingido foi de forma satisfatória. Entende-se que outros trabalhos que não foram identificados nesta pesquisa e que possivelmente foram registrados em outras fontes de dados, poderiam contribuir para um avanço na pesquisa do tipo estado da arte, o que não é objetivo neste momento.

Quanto às questões propostas no início do trabalho, observou-se nos resumos analisados um destaque a importância da formação de professores, inicial e continuada, para a construção de práticas pedagógicas que efetivamente contribuam para o processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, outra questão permanece quanto aos resultados dessas pesquisas, pois, muitas dessas pesquisas, como observamos nos dados, são dissertações desenvolvidas em nível de mestrado e poucas são divulgadas e publicadas, e os resultados não chegam aos maiores interessados que são os professores alfabetizadores, as demais servem a título de mestre ao pesquisador que não segue uma trajetória acadêmica de pesquisa. Contudo é interessante destacar a importância de uma pesquisa dessa natureza para os delineamentos de futuros trabalhos investigativos.

Na pesquisa realizada é importante observar que muitos dos resumos encontrados não ofereciam elementos suficientes para análise. Os resumos encontrados no banco de dados da CAPES foram os mais completos, os que continham o maior número de elementos que pudessem ser aproveitados para este trabalho. Este tipo de pesquisa oportuniza ao novo pesquisador algumas aprendizagens, entre elas, a importância de um resumo bem redigido, contemplando

os itens essenciais à descrição da produção, a Instituição de Ensino Superior (IES), onde encontrará possível orientação para seu tema de pesquisa e a oportunidade de saber se sua pesquisa é inédita ou não.

Referências bibliográficas

ANALISAR. In: **Michaelis**: dicionário de língua portuguesa online. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em jul. 2015.

BDTD. **Banco Digital de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br>. Acesso em: Jul. de 2015.

BRASIL, SciELO. **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: Jul. de 2015.

CAPES. **Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior**. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: Jul. de 2015.

DOMÍNIO PÚBLICO. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/. Acesso em: Jul. de 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas 'estado da arte'. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-72, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção: Questões da nossa época; v. 22.

INVESTIGAR. In: **Michaelis**: dicionário de língua portuguesa online. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em jul. 2015.

ROMANOWSKI, J. P. Org. Dalben, A. I. L. F. [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818p. – (Didática e prática de ensino).

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p.419-433, set/dez. 2004.

O PROFESSOR EXPERIENTE E O ACOMPANHAMENTO AOS INICIANTES NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS... COMO UMA LUZ NO CAMINHO...

Sueli de Oliveira Souza
UFMT/CUR
INVESTIGAÇÃO

Simone Albuquerque da Rocha
UFMT/CUR

Resumo

Este artigo é resultado de estudos sobre as dificuldades encontradas no início da carreira docente e a importância de colocar junto ao professor iniciante o acompanhamento do professor experiente. Diante desta possibilidade, esta pesquisa investiga um projeto de formação continuada ao professor iniciante, desenvolvido pela UFMT/OBEDUC, que tem o professor experiente atuando em seis escolas absorvidas pela formação. Para maior compreensão sobre o papel do professor experiente e o processo de acompanhamento, buscou-se desenvolver uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento com objetivo de mapear as produções em bancos de teses e dissertações no período de dez anos. Este tipo de pesquisa se configura na abordagem quantitativa/qualitativa por defender a importância de ter nas pesquisas dados quantificáveis e, analíticos. Para tanto questiona-se: o que se tem produzido de teses e dissertações sobre o processo de acompanhamento ao professor iniciante na escola básica? Os procedimentos utilizados para coleta dos dados foram pesquisas nos sites dos bancos de dados da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Biblioteca Digital Brasileira - BDTD, e Domínio Público. Os resultados desta pesquisa estão apresentados enfatizam o ínfimo número de pesquisas sobre o tema, reconhecendo-se a necessidade de continuar a busca em artigos, revistas e eventos.

Palavras-chave: Professor Experiente. Acompanhamento. Professor Iniciante.

Entre os maiores desafios colocados para os cursos de Licenciatura Plena no século XXI, está o de formar professores que sejam capazes de atuar em uma realidade diversa, mutável, conflituosa, diferente daquela do século XX. Atualmente ser professor é criar condições de aprendizagem para os diferentes alunos que compõem a sala de aula, conhecendo os diferentes ritmos de aprendizagem, intervindo no momento e de forma adequada para que a aprendizagem produza os efeitos desejáveis. Para tanto, as atividades de planejar, avaliar para tomar decisões sobre o currículo, a escola, os pais, as relações entre aluno e aluno; professor e aluno são exigências da ação docente.

Assim, o professor ao terminar sua formação inicial e inserir-se na escola encontra um cenário diferente daquele trazido e discutido no decorrer das licenciaturas, uma vez que na prática terá o confronto com uma diversidade de situações, até então não vivenciadas. Diante das situações reais, a maioria dos professores iniciantes sente-se incapaz, angustiada, temerosa, frustrada e desiste da profissão.

Conforme Ochoa (2011), o professor em início de carreira encontra pelo menos dois grandes desafios, imitação acrítica da prática do outro e aceitação por parte dos outros professores e, ainda é necessário transpor a formação teórica adquirida na formação inicial para ações práticas que sustentarão sua profissionalidade docente.

Esta situação gerada na transição de aluno para professor tem sido tomada por muitos educadores como elemento de discussão e estudo na busca de ajudar os professores em início de carreira sentir-se amparados, acolhidos e capazes de lidar com as situações desafiadoras que a prática lhes impõe. A partir deste entendimento alguns países e, entre eles os Estados Unidos vem desde o final dos anos 80 implementando programas de acompanhamento ao professor no início da carreira. Os resultados destes tem mostrado a importância deste acompanhamento aos iniciantes da docência.

Nesse sentido, este trabalho buscou aprofundamento em teóricos que produzem sobre o tema - professor iniciante e os processos de acompanhamento à sua prática inicial, sendo uma das primeiras atividades a de mapear as produções acadêmicas que discutem o acompanhamento ao professor no início de carreira, evidenciando o trabalho do professor experiente, tendo, como questão de pesquisa: o que se tem produzido de teses e dissertações sobre o processo de acompanhamento ao professor iniciante na escola básica?

Para situar o objeto de estudo eleito foi preciso desenvolver a pesquisa conhecida como Estado do Conhecimento e/ou Estado da Arte. Esta por sua vez, torna-se por subsidiar a pesquisadora sobre seu objeto de investigação, saber quem estuda este tema. Para tanto, decidiu-se identificar quais as instituições tem discutido sobre o tema, quem são os orientadores destas pesquisas, o tipo de pesquisa desenvolvida, bem como, os instrumentos de coleta de dados, o referencial teórico por elas adotado.

Esta pesquisa tem abordagem quantitativa/qualitativa. Para a realização deste mapeamento considerou-se como fonte de pesquisa os sites onde estão hospedados

os bancos de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e, o banco de dados do Domínio Público que é uma biblioteca digital desenvolvida em software livre. Estes bancos têm como objetivo disponibilizar o acervo de trabalhos realizados nas academias ao público interessado.

A busca aqui empreendida teve como palavras geradoras os seguintes descritores: professores iniciantes, professor principiante, professor experiente, professor mentor, mentoria, identidade profissional do professor e necessidades formativas do professor iniciante, este trabalho realizado teve como periodização os últimos dez anos da produção acadêmica.

Finalizando o olhar inicial dado ao tema percebe-se que o mesmo é recente no cenário da pesquisa brasileira, existindo pouquíssimas produções, sendo debatido por alguns grupos de pesquisadores em diferentes regiões do país.

No campo educacional destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Mizukami, (2005) Reali, (2005) Tancredi,(2003) que discutem a importância do professor experiente acompanhar e auxiliar o trabalho do professor em início de carreira. Para estas educadoras o trabalho desenvolvido vai construir pontes, possibilidades para o professor iniciante sair dos seus conflitos e construir-se como profissional autônomo.

O Estado do Conhecimento e o Estado da Arte segundo alguns teóricos

As pesquisas do tipo Estado do Conhecimento e o Estado da Arte nestes últimos anos vêm ganhando espaço no cenário das investigações, principalmente dos alunos de programas de mestrado e doutorado por possibilitar mapear e situar seus objetos de pesquisa. Nesse sentido, torna-se relevante ao permitir que o inexperiente pesquisador tome conhecimento de novos autores com quais poderá dialogar no decorrer de seus estudos. Ferreira (2002, p. 258) afirma que o “Estado do Conhecimento” é de caráter bibliográfico e tem o desafio de mapear e discutir “uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”.

Conforme Romanoswki e Ens (2006, p 39) investigações em estudos e produções sobre determinado tema “favorecem compreender como se dá a produção

do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações.”

Desse modo, fazer o levantamento sobre a temática que está trabalhando é interessante para delimitar o próprio objeto, pois a visão macro sobre ele revela ao pesquisador inúmeros elementos até o momento despercebido. Assim, o mapeamento do tema deve revelar sua natureza, fragilidades, contribuições sociais.

Assim, Romanowski e Ens (2006, p.39) afirmam que este tipo de pesquisa é importante:

[...] na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI e ENS 2006, p.39).

Desse modo, este tipo de pesquisa não é importante só para o pesquisador, envolvido diretamente, mas também para outros que poderão fazer uso da mesma para conhecimento do que se tem produzido. Pode-se dizer que desenvolvimento de pesquisas do tipo Estado do Conhecimento e o Estado da Arte sinalizam a entrada do aluno ao mundo da pesquisa ao colocá-lo no processo de buscar, garimpar, exige do mesmo levantamento de onde, como, e o que pesquisar, leitura criteriosa para seleção de material e, análise dos dados obtidos.

O professor iniciante e o professor experiente no cenário das pesquisas

Sabe-se que a discussão sobre formação de professores, inserção de professores na docência e anos iniciais na profissão docente ganhou destaque nos últimos anos nas pesquisas brasileiras, a partir de resultados de trabalhos que vem apontando o alto índice de desistência de ser professor que ocorre com o choque de realidade sofrido pelo iniciante. De acordo com Ochoo (2001), na busca de diminuir este confronto vários países, europeus, americanos, asiáticos, africanos tem criado e implementado programas de acompanhamento ao docente em início de carreira.

No Brasil esta iniciativa é bem pequena, ou quase inexistente. O que temos são alguns grupos de estudiosos, pesquisadores e professores preocupados com a situação posta, por isso tem proposto estudá-la.

Recentes pesquisas tem revelado que o início da carreira de professor gera grandes traumas para vida profissional e pessoal do professor recém-formado. Ao chegar à escola e deparar com a realidade conflituosa onde precisa administrar desde relações pessoais a domínio de conteúdos tem feito este profissional desistir de ser professor.

Corroborando com esta ideia temos Costa e Rauchs (2012, p.4) que afirmam ser esta fase decisiva para o “comprometimento definitivo com a identidade profissional, de modo que somente a partir desse momento é possível ter segurança na carreira escolhida para diversificar ou mesmo para questionar-se”.

Além disso, Papi e Martins (2010, p.6) destacam que “os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão”. Isto evidencia a importância de pesquisas e estudos que discutem a inserção do professor na escola.

Estes dilemas e dificuldades apresentados, são causados pela exigência de atuação na resolução de vários problemas, entre os quais, segundo Franco (2000), estão em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, levando em conta os diferentes ritmos de aprendizagem da turma, e o conteúdo a ser desenvolvido, com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula.

Desse modo, o professor iniciante vai buscar neste início de carreira docente uma inspiração em seus antigos professores, pois nem sempre encontram apoio no local de trabalho, sendo este período em que mais se depara com os desafios postos para ele, colocando à prova os conhecimentos adquiridos, que o faz correr o risco de reproduzir e não transformar sua atuação em práticas mais inovadoras.

Para tanto, o professor iniciante deveria ter o acompanhamento pedagógico, uma formação continuada que possa contribuir para o seu desenvolvimento profissional, que se dá por um processo coletivo. Assim, o trabalho do professor experiente como apoio e auxílio a este iniciante é fundamental para ajudá-lo a crescer em sua profissão.

O professor experiente é compreendido por Tardiff, (2000) Marcelo, (2006) Ochoa (2011) como um profissional que tem vários anos de vivência dentro da escola, e, portanto, é capaz de mobilizar diversos saberes ao mesmo tempo para atender as necessidades impostas pela sua prática, é um profissional que poderá contribuir para amenizar os impactos que a inserção na realidade tem causado ao iniciante.

De acordo com autores como Marcelo (2006) e Passeggi (2011), estar junto com professor iniciante é condição essencial para ajudá-lo no seu crescimento profissional. É um momento de aprendizagem mútua onde o objeto de discussão é a prática estabelecida em uma situação real, concreta que vai ser teorizada, estudada para apontamentos de possíveis ações que irá modificá-la.

O trabalho do professor experiente que se coloca como mediador entre a realidade concreta da escola e o professor iniciante exige saberes e habilidades que vão além daqueles trabalhadas pela formação inicial. Isto é, vai requerer saber ser e saber fazer, algo que se consegue depois de vários anos de experiências, (TARDIF 2000).

Assim, diante da constatação sobre os desafios, medos e traumas que os primeiros contatos com a realidade da escola provocam no professor iniciante, e, das necessidades formativas do mesmo, (MARCELO, 1999;2005), a pesquisadora tem como desafio estudar aquele que dará suporte ao iniciante, qual seja, o professor experiente que já atua na escola, seu papel na construção de ser professor do outro. Para tanto, buscou-se através da pesquisa Estado do Conhecimento fazer compilação dos trabalhos já produzidos sobre o tema por concordar com Romanowski e Ens (2006) que

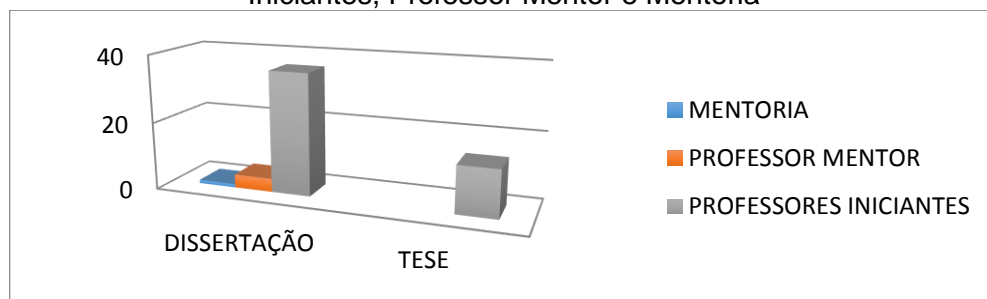
Um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.43).

Idas e vindas na coleta dos dados da pesquisa

Este trabalho procedeu as buscas, no banco de teses e dissertações da CAPES, BDTD e Domínio Público e, para tanto, elencou os seguintes descritores: professores iniciantes; professor principiante; professor mentor, professor experiente, mentoria e desenvolvimento profissional do professor inicialmente. Encontrou-se como resultados 778 produções. Porém, a partir do estabelecimento do foco em Ensino Fundamental este número já foi reduzido para menos da metade sendo que, ainda precisa de uma nova análise para chegar, de fato, ao número real dos trabalhos produzidos sobre o tema, uma vez que há produções sobre o tema em outras áreas, que não a educação.

A partir dos dados coletados decidimos apresentá-los em forma de gráficos e tabelas, com o objetivo de evidenciar dados, identificar e mostrar algumas variáveis que contribuíram com o desenvolvimento desta pesquisa. É interessante ressaltar que as pesquisas dos dados se restringiram aos trabalhos que apresentam estudos sobre Professores Iniciantes, Professor Mentor e Mentoria. Em um total de 58 trabalhos surgidos dos descritores. O gráfico 1 apresenta os resultados de produções encontrados com descritores Professores Iniciantes, Professor Mentor e Mentoria.

Gráfico 1 - Produções científicas encontradas a partir dos descritores: Professores Iniciantes, Professor Mentor e Mentoria



Fonte: pesquisa realizada pela autora nos bancos de dados da CAPES, BDTD e Domínio Público.

Ao observarmos o gráfico fica evidente que maior produção está em torno do descritor Professores Iniciantes. Acredita-se que isto é devido aos trabalhos desenvolvidos aqui no Brasil que contam com participação efetiva do pesquisador Carlos Marcelo conhecido pelos seus estudos sobre o professor em início de carreira. O mesmo tem chamado atenção de pesquisadores para a necessidade de acolhimento deste no chão da escola. Tem-se discutido que ao chegar na escola o professor sente desamparado, angustiado e, precisa ser orientado, auxiliado, para não desistir de sua profissão.

As dissertações aparecem em maior número. Os programas de doutoramento parecem estar distantes desta discussão sobre professores iniciantes, professor mentor, mentoria. Embora um doutorado só se conclua com quatro anos, a inexpressão das produções ainda chama a atenção.

A tabela abaixo mostra o número de produções encontrado para cada descritor trabalhado.

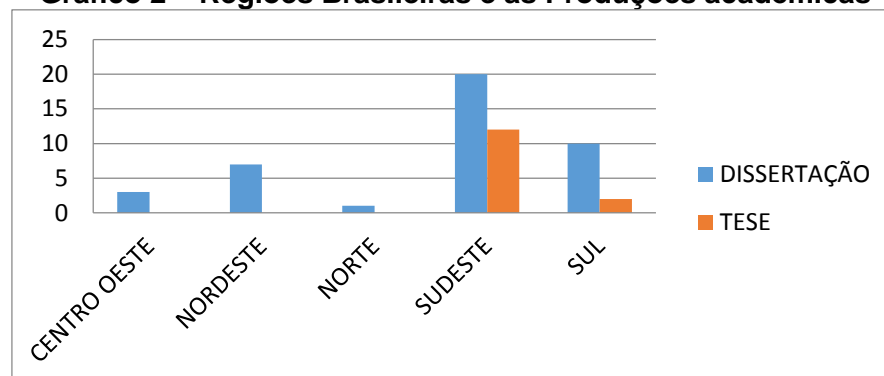
Tabela 1- Trabalhos encontrados com os diferentes descritores

Descritor	Dissertações	Teses	Quantidade
Professores iniciantes	22	10	32
Professor iniciante	47	19	56
Professor principiante	02	-	02
Professor mentor	05	-	05
Professor experiente	10	06	16
Mentoria	47	03	50
Desenvolvimento profissional do professor	559	118	677
Total	692	156	778

Fonte: pesquisa realizada pela autora nos bancos de dados da CAPES, BDTD e Domínio Público.

O segundo gráfico vai apresentar a distribuição das produções dentro do país. Mesmo sabendo que o número destes trabalhos dobrou nos últimos anos, ainda continuamos com concentração nas regiões Sul e Sudeste reafirmando que os grandes centros de produção científica permanecem longe das regiões centrais do país.

Gráfico 2 – Regiões Brasileiras e as Produções acadêmicas

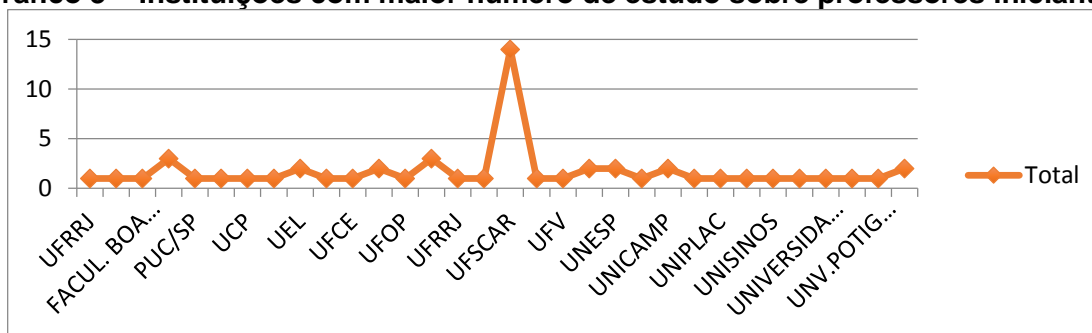


Fonte: pesquisa realizada pela autora nos bancos de dados da CAPES, BDTD e Domínio Público.

Os dados aqui representados evidenciam que a maior fonte de produção acadêmica concentra-se na região Sudeste. Em segundo lugar a região Sul e o terceiro o Nordeste, em quarto o Centro-Oeste e, quinto lugar o Norte. A partir destes dados percebemos que Universidade com maior número de trabalhos neste campo é UFSCAR. Este dado precisa e deve ser averiguado com mais detalhes para descobrir se todos os títulos respondem de fato a temática deste estudo.

O gráfico 3 vai apresentar as instituições onde encontram-se trabalhos sobre Professores iniciantes. Este dado é interessante para buscar conhecer melhor estes programas e identificar algumas pessoas que discutem a mesma temática.

Gráfico 3 – Instituições com maior número de estudo sobre professores iniciantes.

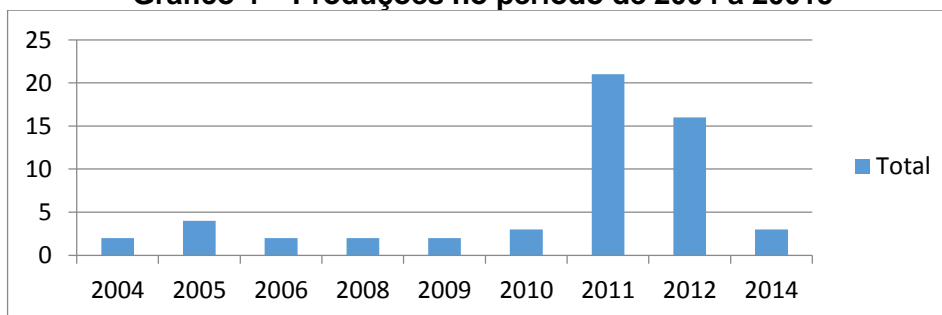


Fonte: pesquisa realizada pela autora nos bancos de dados da CAPES, BDTD e Domínio Público.

Com este dado algumas indagações surgem aos pesquisadores, entre elas: qual é o olhar que o grupo da UFSCAR tem sobre os professores iniciantes?. Qual é a base teórica que alicerça as discussões deste grupo? Teremos parcerias nos diálogos? Que metodologia adotam estas pesquisas? Trabalham com quais técnicas de coleta de dados? Neste sentido, esta pesquisa aponta rumos para prosseguimento dos estudos em busca de respostas a tais questões, quem sabe no doutorado. É importante salientar o quanto uma pesquisa desta natureza provoca reflexões e gera motivações para mais buscas sobre o que nos debruçamos a investigar.

O próximo gráfico vai mostrar os anos em que os trabalhos foram elaborados. Estes são resultados dos descritores Professores Iniciantes, Professor Mentor e Mentoria.

Gráfico 4 – Produções no período de 2004 a 2015



Fonte: pesquisa realizada pela autora nos bancos de dados da CAPES, BDTD e Domínio Público.

A partir do levantamento feito percebemos que a discussão sobre professores iniciantes, professor mentor e mentoria não é tão recente no contexto das pesquisas brasileiras, porém é preciso saber se todos têm o mesmo entendimento tomado neste trabalho acerca destes conceitos.

Por ser a UFSCAR a instituição com maior número de trabalho produzido com descritor Professores Iniciantes despertou a curiosidade de saber quais destas pesquisas eram financiadas e quais foram suas fontes de financiamento. Assim a tabela abaixo vai mostrar este resultado.

Tabela 2 - Instituições Financiadoras das pesquisas na UFSCAR

Pesquisas -	Instituições financiadoras
UFSCAR	15
CAPES	2
CNPq	1
Indisponível	7
OUTROS	5
Total Geral	15

Fonte: pesquisa realizada pela autora nos bancos de dados da CAPES, BDTD e Domínio Público.

Observando os dados coletados percebemos que há um incentivo a pesquisa, pois dos 15 trabalhos desenvolvidos com tema professores iniciantes oito são financiados. Contudo, ainda é preciso que este incentivo seja maior para que todos os alunos da pós-graduação sejam beneficiados e tenham dedicação aos trabalhos e pesquisas que serão submetidos.

Algumas considerações

Este trabalho contribuiu de forma significativa para o crescimento da pesquisadora, propiciando a mesma uma visão geral sobre seu tema.

Os trabalhos aqui mencionados tiveram seus resumos lidos e pretende-se em uma segunda etapa analisar para definir quais precisarão ser lidos na íntegra, assim como observar com quem é possível dialogar nesta busca de novos conhecimentos.

Um aspecto importante observado na pesquisa foi o de analisar se os resumos destes trabalhos apresentavam as características necessárias para informar o leitor sobre o tema. Detectou-se que em muitos casos os resumos eram falhos, faltavam dados importantes à compreensão da pesquisa. A leitura dos resumos trouxe muitas aprendizagens, entre elas as de que eles têm que apresentar os dados necessários à compreensão do trabalho, tais como objetivo, tema, abordagem de pesquisa e sinalizam os resultados obtidos.

Este trabalho resulta de uma fase inicial da pesquisa, em que se fez um mapeamento das pesquisas brasileiras que abordam o tema do professor iniciante, professor experiente, professor mentor, mentoria, dando um pano de fundo para que novas buscas sejam realizadas.

Finalizo este trabalho reconhecendo nele suas limitações, as quais podem ser minimizadas no desenvolvimento dos estudos, no entanto fica a certeza de que o tema de pesquisa sobre o acompanhamento ainda é pouco explorado pelas pesquisas no Brasil.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A jovem pesquisa educacional brasileira. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p. 11-24, set./dez. 2006.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores Autêntica**, v.01, n.01, ago-dez, 2009.

BENTO, A. (2012, Abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? **Revista JA** (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.

DOMINIO PÚBLICO. Banco de Dissertações e Teses. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>> acessado em: 09/07/15.

CAPES. Banco de dissertação e teses. Disponível em:< <http://www.capes.gov.br> >. Acesso em: 10/07/2015

COLE. Congresso De Leitura Do Brasil. Disponível em:< <http://cole-alb.com.br/>>. Acesso em: 13/07/15.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas 'estado da arte'. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-72, ago. 2002.

FILHO, José Camilo dos Santos e GAMBOA, Silvio Sanchez.(orgs.). **Pesquisa educacional**: quantidade e qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. Fundação Carlos Chagas. In. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OCHOA, Luis Antonio Reyes. **Professores Principiantes e Inserción Profesional a la docência**. Preocupaciones, problemas y desafios. Sevilla, 2011 – Tese de Doutorado.

ROMANOWSKI, Joana Paulina; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, vol. 6, n. 19, pp. 37-50, Set/Dez. 2006.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: REPENSANDO O PAPEL DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aline Fernanda de Souza - CEFAPRO/MT

Verondina Ferreira Santana - CEFAPRO/MT

Andréia Cristiane de Oliveira - CEFAPRO/MT

Resumo

O presente trabalho diz respeito a um relato de experiência em andamento, resultante de uma formação realizada no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso – CEFAPRO de Rondonópolis, em agosto de 2015, intitulada “Grupo de Estudos: Repensando o Papel das Ciências da Natureza nos Anos Iniciais da Educação Básica”, organizado a partir de encontros semanais, voltados para os professores alfabetizadores e professores de ciências que atuam nos anos iniciais da educação básica na rede estadual de ensino. Para isso, levou-se em consideração a organização atual do ensino diante da estrutura proposta pelas avaliações externas, além de adotar como foco principal as discussões que permeiam o conceito de alfabetização científica.

Palavras-chave: Formação continuada. Práticas pedagógicas. Alfabetização Científica.

Introdução

A formação continuada é considerada, por muitos, a mola propulsora no universo das soluções para as demandas educacionais da contemporaneidade. Nesse sentido é de suma importância que os profissionais docentes invistam em seu aperfeiçoamento, objetivando reflexões constantes sobre a própria prática.

No bojo das preocupações que se relacionam aos entraves no ensino e aprendizagem, surge, na perspectiva da formação continuada, uma profunda reflexão acerca das teorias educacionais e dos métodos utilizados na alfabetização, visto que, em específico, os professores alfabetizadores, percebe-se que a graduação não foi capaz de subsidiá-los de maneira concreta em sua prática docente considerando que diversas disciplinas são por eles ministradas.

Sendo assim, necessário se faz frisar, que a realização do “Grupo de Estudos: Repensando o papel das Ciências da Natureza nos anos iniciais da Educação Básica” tem como objetivo principal promover aos professores alfabetizadores e professores de ciências espaço e possibilidades de um estudo mais aprofundado acerca dos

conteúdos que dizem respeito à disciplina em questão bem como a área à qual pertence, cabendo aqui destacar que tais conteúdos foram escolhidos mediante diagnóstico realizado junto aos professores como apresentando maiores desafios.

Nessa perspectiva, os encontros foram e continuam sendo pautados em experiências teórico práticas, com vistas a promover uma prática docente transformadora, imbricada de conceitos científicos a serem construídos com os alunos.

Assim sendo, no âmbito da alfabetização científica, ainda que o professor alfabetizador não seja especialista em nenhuma disciplina específica, nem tampouco o professor de ciências seja um cientista como afirmam alguns teóricos, torna-se necessário que a construção de seu aprendizado, no campo da formação continuada, configure-se em um importante caminho a ser percorrido afim de que possa promover um ensino aprendizagem de melhor qualidade.

Formação Continuada de Professores no estado de Mato Grosso

É fato que nas últimas décadas a melhoria da qualidade social da educação tem se apresentado como um desafio para os governos, instituições formadoras, profissionais da educação, entidades sindicais e sociedade. O que tem provocado um movimento coletivo no sentido de se agregar ideias e ações capazes de promover melhorias na qualidade do ensino. Nesse sentido, a formação continuada de professores tem se surgido como uma possibilidade de fortalecimento desse processo, o que tornam necessários investimentos e esforços por parte dos governos a fim de adotarem políticas públicas que priorizem a formação de seus profissionais.

Neste sentido, o Estado de Mato Grosso adota enquanto política e como princípio, a responsabilidade da garantia da formação continuada de seus profissionais da educação, num processo de entendimento de que a formação continuada não se configura como sendo decorrente da necessidade de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial e tão pouco como uma atualização científica e ou didática, e sim como nos aponta Imbernón (2009, p. 49):

um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompôr o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas que os sustentam. Esse conceito parte da base de que o profissional de

educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva.

Para tanto, conta em sua organização com os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, CEFAPROS, centros criados no Estado de Mato Grosso em meados de 1997, a partir de um projeto originado na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, em Rondonópolis-MT, em função de um grupo de professores que se reuniam para estudar, movidos pela necessidade formativa dos próprios colegas. Esse movimento coletivo ganhou tanta força que foi adotado pelo Estado como modelo de política para formação continuada de seus profissionais, com a finalidade primeira de desenvolver projetos de formação capazes de atingir os professores da rede estadual pública de ensino.

Vale ressaltar, que em 1997 o estado de Mato Grosso formaliza através de Decreto estes Centros conforme afirma o documento intitulado “Políticas de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, e oito anos após essa formalização, ou seja, em 2005 o Estado transforma os CEFAPROS em unidades administrativas da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso - SEDUC/MT através da Lei 8.405/2005, com a finalidade de acordo com Mato Grosso (2010, p.19). “desenvolver a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da rede”

Atualmente existem quinze polos de CEFAPROS estrategicamente localizados em todo o estado de Mato Grosso. Esses polos são divididos em pequeno, médio e grande porte levando em consideração a quantidade de municípios e escolas que atendem. Faz-se necessário dizer que os profissionais que compõe o quadro nestes Centros têm seu ingresso via seletivos realizados de tempos em tempos conforme necessidades e especificidades e de qualificação.

O polo de CEFAPRO em evidencia nesse relato é o de Rondonópolis, responsável pelo atendimento direto de oitenta escolas estaduais compreendendo quatorze municípios, e indiretamente as escolas municipais mediante cooperação técnica. Nesse Centro os professores formadores além de outras atribuições promovem a formação grupos de estudos abertos aos profissionais da educação da rede estadual de ensino a fim de promover reflexão da prática pedagógica cotidiana bem como propiciar a interação entre os pares.

Sendo assim, neste ano de 2015 está sendo realizado no CEFAPRO de Rondonópolis um grupo de estudos coordenado pela área de Ciências da Natureza composta por três professoras um Grupo de Estudos cuja finalidade é a de discutir o papel das Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental, levando em consideração a organização atual do ensino diante da estrutura proposta pelas avaliações externas tendo como pauta principal a alfabetização científica.

Tal proposta formativa foi organizada a partir de diagnósticos realizados com professores dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica que relataram muitos obstáculos para se trabalhar com a disciplina de ciências, uma vez que, em sua maioria focam suas práticas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática por historicamente existir maior cobrança dessas disciplinas devida a necessidade de fazer com que o aluno dos anos iniciais aprendam “ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas”.

Diante disso, tal proposta formativa tem como objetivos específicos discutir o papel das Ciências da Natureza nos anos iniciais da educação básica, bem como estudar e compreender a estrutura das avaliações externas através da utilização dos materiais disponibilizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Cadernos do PNAIC de Ciências 2015 e Orientações Curriculares de Ciências para o Estado de Mato Grosso, além de compreender o conceito de alfabetização científica, bem como discutir as teorias que circundam tal termo e desenvolver metodologias que abarquem a alfabetização científica através do trabalho com oficinas e socializações de práticas.

Enquanto professores formadores que compõe a área de Ciências da Natureza do CEFAPRO de Rondonópolis, coadunamos com Chassot (1995), quando afirma que a ciência não possui a verdade, mas aceita algumas verdades transitórias, em um cenário inacabado, onde seres humanos não são o centro da natureza, mas parte dela. Considerando que a disciplina de ciências durante a alfabetização abarca conceitos físico-químico-biológicos e tem como objeto de estudo o fenômeno da vida em toda sua diversidade de manifestações, acreditamos num ensino contextualizado que favoreça a interação dos sujeitos com a realidade social e natural.

Formação continuada de professores: o ensino de Ciências como possibilidade de Alfabetização científica nos anos iniciais

A investigação científica perpassa todas as disciplinas, e em se tratando das Ciências ela é introduzida nas séries iniciais, uma vez que, é nesta etapa da educação básica que as crianças começam a questionar tudo o que os cercam. Sendo assim, é esse um bom momento para que o docente aproveite para mediar situações problemas com vistas a despertar nas crianças o gosto pela investigação.

Mas para que isso ocorra, os docentes precisam se preparar. Assim sendo, e pensando em auxiliar os professores nesse processo é que propomos um grupo de estudos a fim de trabalharmos conceitos que eles apontem como sendo obstaculizadores no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Inicialmente verificamos junto aos docentes através de instrumentos diagnósticos quais dificuldades enfrentavam para trabalhar a disciplina de Ciências nos anos iniciais e a princípio os professores relataram que discutir alguns conceitos como meio ambiente e células era muito complexo, devido à amplitude e especificidades dos mesmos.

De acordo com Lima e Silva (1999), no Dicionário Brasileiro de Ciências Ambientais, Meio Ambiente diz respeito ao “Conjunto de fatores naturais, sociais e culturais que envolvem um indivíduo e com os quais ele interage, influenciando e sendo influenciado por eles”, ou seja, temos que compreender que estamos inseridos diversos meio ambientes como: ambiente familiar, ambiente externo, ambiente virtual, entre outros. Desta forma propomos em um dos encontros oficinas para melhor compreensão destes conceitos.

A primeira oficina, objetivou trabalhar alguns conceitos que permeiam a temática transversal acerca do meio ambiente através da utilização de formas geométricas feitas com papel cartão de cores diversas. Primeiramente dividimos os participantes em cinco grupos e foram entregues à eles uma cartolina, formas geométricas como: um círculo grande e um pequeno, um triângulo grande e um pequeno, dois retângulos e uma caneta esferográfica com a qual deveriam desenhar um ponto. Em seguida, foi orientado que o grupo pensasse como utilizar tais formas na construção de uma representação de meio ambiente.

Observamos que os docentes ficaram preocupados em como montar uma representação de ambiente com o material entregue a eles. Porém, após uma maior

interação entre o grupo, estes conseguiram imprimir significado à atividade proposta que de forma muito lúdica expuseram aos demais grupos seu entendimento. Observou-se que muito embora apenas um grupo tenha conseguido atingir o objetivo foco da dinâmica que era o de representar uma ave através das formas geométricas, muita criatividade e imaginação fizeram parte do desenvolvimento da atividade proposta, através de representações diversas como: árvores montadas através do círculo grande e de um dos retângulos, triângulo amarelo representando o sol, o ponto significando o homem inserido no meio ambiente.

Foi mencionado pelo grupo que representou a ave que como não receberam o círculo de cor verde não foi possível representar a árvore, levando-os a pensar em outra forma de representação. Dessa maneira, percebe-se que a cor das formas pode ter influenciado na resolução da dinâmica.

Na segunda fase da mesma dinâmica, foi entregue uma folha em branco e um lápis para que os professores desenhassem as formas que haviam sido utilizadas, porém nesta etapa deveriam representar de forma individual o meio ambiente, porém neste momento nenhum professor representou a ave. Foram observados os pontos preponderantes da dinâmica, e elencadas as possibilidades de se trabalhar com as formas geométricas com os alunos, de maneira interdisciplinar, citando-se como possibilidade que os próprios alunos construíssem as formas geométricas e colorir primeiramente, para na sequência trabalharem a representação e os conceitos de meio ambiente, à exemplo do que foi exposto aos professores.

Na segunda oficina foram trabalhados os conceitos iniciais da célula, a partir de células comestíveis. Deste modo, os professores foram separados em cinco grupos, aos quais foram entregues desenhos esquemáticos de célula eucariótica animal e vegetal. Além disso, foram disponibilizados diversos doces de variadas formas e cores, bombons, bem como leite condensado e leite ninho. Foi orientado aos professores que utilizassem prato fundo e representando o citoplasma o leite condensado e leite ninho.

Na sequência, os professores escolheram, dentre os doces disponibilizados, os que representariam as organelas da célula de sua escolha, deixando-os livres para escolherem de acordo com as impressões que cada grupo tinha acerca da forma e estrutura das organelas.

Percebeu-se que os grupos que tinham como integrantes professores de ciências, além dos pedagogos, tiveram certa facilidade durante o processo de representação. E logo após a construção das células comestíveis, foram introduzidos conceitos de algumas organelas, a exemplo da mitocôndria, suas funções e importância no funcionamento dos organismos vivos com o intuito de familiarizar os professores com os conceitos.

E por fim, o momento mais esperado por todos, o da degustação das representações que haviam construído das células se deu de modo muito interessante

Para além da compreensão do conceito das células eucarióticas, foi possível observar que a forma com que foram desenvolvidas as oficinas proporcionou uma melhor compreensão destes promovendo assim um significativo momento de aprendizagem.

Nesta perspectiva, a mediação do conhecimento por meio de conceitos dos conteúdos de ciências ainda não assimilados pelos professores, podem dificultar um ensino desta disciplina, que poderá até confundir os conhecimentos anteriores dos discentes, Pedracini et al (2007, p. 301) nos mostram que “parece evidente que o modo como o ensino é organizado e conduzido está sendo pouco eficaz em promover o desenvolvimento conceitual”.

Sendo assim, é de suma importância que os professores dos anos iniciais da educação básica de ensino dominem os conceitos necessários ao desenvolvimento de seu trabalho docente, uma vez que de acordo com Chassot (2014, p. 17) somente a partir da compreensão das ciências é que podemos instruir nossos alunos a fazer uma leitura do mundo em que vive e assim conseguir transformar o que se faz neste mundo.

Vale ressaltar ainda, que abordamos também a respeito da importância da utilização das atividades lúdicas no desenvolvimento das aulas de ciências, pois de acordo com Kraemer (2010, p.1-3) “as atividades lúdicas são utilizadas desde a antiguidade” e para ela “brincando a criança e o adulto aprende a compreender o mundo em que vivem”.

Tecendo algumas considerações

A partir das experiências relatadas até aqui com o “Grupo de Estudos: Repensando o Papel das Ciências da Natureza nos anos iniciais da Educação

Básica”, podemos afirmar que foi possível perceber através da interação entre o grupo e do desenvolvimento das propostas, algumas lacunas deixadas pela formação inicial, porém, estas não podem ser vistas como um fim em si mesmas, uma vez que, nos pautamos em uma concepção voltada à importância que a formação continuada tem para a carreira docente.

Desse modo, entendemos que a formação continuada se configura como uma possibilidade concreta de ampliação do conhecimento a partir do reconhecimento da dinâmica da vida em toda sua diversidade de manifestações, da interação com o outro e com as teorias que sustentam e subsidiam as práticas pedagógicas.

Referências

Bizzo, Nélio. **Mais Ciência no Ensino Fundamental**: metodologia de ensino em foco. São Paulo: Editora Brasil, 2009.p.7

CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos**. São Paulo, Moderna, 1995, 5 ed., 1994.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Editora Unijuí, 6 ed., 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAEMER, Maria Luiza. **Aprendendo com criatividade**. Campinas-SP. Autores associados, 2010.

LIMA-E-SILVA, P. P. et al. **dicionário brasileiro de ciências ambientais**. Rio de Janeiro: Thex, 1999.

Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares**: Área de Ciências da Natureza e Matemática: Educação Básica. /Mato Grosso – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

PEDRACINI, V. D.; CORAZZA-NUNES, M. J.; GALUCH, M. T. B.; MOREIRA, A. L. O. R.; RIBEIRO, A. C. **Ensino e aprendizagem de biologia no ensino médio e a apropriação do saber científico e biotecnológico**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 6, nº 2, p. 299-309, 2007.

PROJETO SALA DE EDUCADOR E AS RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA: O QUE DIZEM OS EDUCADORES

Rosimeire Dias de Camargo
CEFAPRO/Primavera do Leste/MT

José Carlos Nascimento Filho
CEFAPRO/Primavera do Leste/MT

André Nespoli
CEFAPRO/Tangará da Serra/MT

Resumo

O presente texto apresenta algumas reflexões acerca das relações entre a teoria e a prática, tendo a formação continuada como o espaço privilegiado de interação entre os campos teóricos e metodológicos da ação docente. Tais reflexões decorrem das vozes e olhares de educadores acerca do PSE (Projeto Sala de Educador) do qual participaram no 1º semestre de 2015. Utilizamos 02 (dois) instrumentos para a coleta de dados, sendo um questionário semiestruturado e um instrumento de avaliação do PSE, elaborado pela Seduc/MT e aplicado semestralmente em todas as unidades escolares da rede estadual de ensino. Ao analisarmos os dados coletados nos 02 instrumentos observamos muita proximidade nas respostas que revelam muito mais resistências à formação continuada do que distanciamento entre o processo formativo e a ação pedagógica.

Palavras-chave: Formação Continuada. Projeto Sala de Educador. Prática Pedagógica.

Introdução

Ao discutirmos sobre as relações entre o processo formativo dos educadores no contexto da formação continuada e o fazer pedagógico, definimos como objetivo verificar por meio de uma escuta sensível o que dizem as vozes que protagonizam este espaço. Desse modo, buscamos por meio de 02 instrumentos de coleta de dados, analisar as proximidades e/ou distanciamentos existentes entre a formação e atuação dos educadores das escolas públicas da rede estadual de ensino de Mato Grosso, que participam do Projeto Sala de Educador. Considerando o objetivo desta discussão, não nos ateremos a identificar os espaços escolares em que ocorreu a coleta de dados, com a intenção de resguardar a identidade dos educadores. Entendemos que o teor manifesto nas comunicações nos possibilita visualizar o contexto da formação continuada para além de uma única realidade, mas observá-la como uma dinâmica formativa que conjuga diferentes experiências pedagógicas,

modos de pensar e de conceber a prática pedagógica, a formação continuada e o desenvolvimento profissional.

A concepção de formação continuada na qual nos apoiamos para as análises e desenvolvimento desta produção textual se ancora em estudos sobre os avanços nas discussões, concepções e ações em torno da Formação Continuada, realizados por Gatti (2009; 2011), fundamenta-se também na dimensão da formação da profissionalidade defendida por Nóvoa (2009), na dimensão da auto formação abordada por Imbernón (2010), na perspectiva freireana da dimensão crítica e emancipatória do sujeito. Neste sentido, Freire afirma que,

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996, p. 45).

Corroborando com esta ideia, Alvarado - Prada (2010) define a formação continuada como “um caminho de diversas possibilidades que permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos (p. 370)”. Assim,

[...] a formação docente, é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação (p.370).

Tomamos como fio condutor para as reflexões aqui apresentadas as concepções de formação continuada como um processo que possibilita aos educadores ressignificar suas práticas, que promova o seu desenvolvimento profissional, que contemple sua realidade, sua trajetória e experiências.

Além dos aportes teóricos que subsidiam tais reflexões, fundamentamos a tessitura das análises das vozes dos sujeitos na Análise de Conteúdo defendida por Bardín (2009). De acordo com a autora, a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Para a autora, não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos que, com maior rigor, será um único instrumento, adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (p.33). Partindo desses pressupostos teóricos, analisamos as manifestações feitas pelos sujeitos sem

desconsiderar o contexto de onde emergiram essas vozes e os destinatários a quem as mensagens foram produzidas, considerando também neste cenário os silêncios manifestados nas ausências de vozes nos instrumentos de coleta dos dados.

Desenvolvimento

A formação continuada de educadores tem sido amplamente discutida, passando por reconceitualização, expansão e também atrelada aos resultados avaliativos da educação no país. Neste viés teórico, Gatti (2009) destaca que as reformas curriculares foram propulsoras de um intenso movimento de programas voltados à formação continuada, cuja intencionalidade era capacitar os educadores para atender os diferentes conhecimentos teóricos presentes nas reformas curriculares. Conforme afirma a autora, “Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados” (p.204). Ainda seguindo os pressupostos teóricos de Gatti, a mesma ressalta que entre as razões apresentadas para não se atingir os objetivos esperados, estão a dificuldade de promover a formação em massa, a periodicidade e pontualidade dos cursos, os problemas financeiros das instituições formadoras, além da ausente participação dos educadores nas definições de políticas no que tange ao processo formativo, desconsiderando neste contexto sua trajetória profissional e distanciando-se do espaço da escola.

Diante desta realidade, novos modelos de formação foram desenhados a fim de criar maior proximidade entre o processo de formação e o desenvolvimento profissional dos educadores, sejam os iniciantes ou os mais experientes. Desse modo, a formação continuada se enquadra numa dinâmica de contínuo, de um processo que se estende ao longo da vida.

A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional (GATTI, 2009, p. 203).

Conforme apontam os estudos de Gatti, Nunes e Monteiro (apud BRASIL, 2012), no Brasil a expansão das ações em torno da formação continuada está diretamente relacionada ao crescimento do sistema educacional brasileiro.

Dentro dessa realidade, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de favorecer a construção de políticas públicas que venham de fato reverter os indicadores de desempenho dos alunos que hoje estão nas escolas de todo país, e um dos caminhos apontados é a formação continuada de professores (p.09).

Diante desta ideia de formação continuada difundida no contexto educacional, nas políticas de formação continuada de professores do Estado de Mato Grosso, situamos as vozes dos educadores no que concerne às suas percepções das relações entre o fazer pedagógico e o processo formativo vivenciado no Projeto Sala de Educador promovido no âmbito da escola. A fim de obtermos um vasto repertório de vozes, lançamos mão de 02 (dois) instrumentos de coleta de dados, sendo 02 questionários semiestruturados, cujas finalidades são distintas. Um dos instrumentos é elaborado pela equipe da Superintendência de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, objetiva oportunizar aos educadores avaliarem o Projeto Sala de Educador, semestralmente para, se preciso for, reformularem a proposta inicial e redefinirem os estudos para que estejam condizentes à necessidade formativa do grupo, denominamos este instrumento de Questionário 1, composto de 07 (sete) questões com aspectos mais subjetivos em relação ao processo formativo, sendo uma das questões voltada a autoavaliação. O outro questionário, denominado de Questionário 2, foi composto por 06 (seis) questões, sendo 03 (três) mais objetivas no que tange ao perfil dos educadores, tempo de atuação profissional e de participação no Projeto Sala de Educador, bem como questões de ordem mais subjetivas, elaborado por um grupo de professores formadores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, que teve como intencionalidade observar o que dizem os educadores sobre as contribuições ou não do processo formativo para a atuação pedagógica.

O universo aqui analisado consta de 35 (trinta e cinco) respondentes do questionário avaliativo do PSE/2015 (Questionário 1) e, 22 (vinte e dois) respondentes do questionário 2. Considerando que os instrumentos foram aplicados em momentos diferentes e para diferentes finalidades, nos ateremos a buscar as proximidades ou disparidades nas mensagens dos sujeitos no que diz respeito às relações existentes nos campos teórico e metodológico dentro do espaço da formação continuada.

Avaliando o Projeto Sala de Educador

O questionário elaborado pela Seduc/MT é composto por 07 questões, que contemplam os objetivos do processo formativo que tem no diagnóstico seu ponto de partida, busca analisar se os estudos têm contribuído para a reflexão sobre a prática pedagógica, se os aportes teóricos divulgados pela Secretaria de Estado de Educação fundamentam a elaboração do projeto, solicita do educador a sugestão de estratégias que visam contribuir para a melhoria da formação, sinaliza para uma autoavaliação e avaliação dos responsáveis pela execução e acompanhamento das atividades formativas.

Diante da composição do referido instrumento de avaliação, analisaremos de forma ampla as comunicações obtidas, considerando as interações estabelecidas pelos educadores, porém nos ateremos a analisar a questão 2 (dois), qual seja, “De que forma o estudo das temáticas contribuíram para a reflexão sobre a prática pedagógica?” A escolha se deve pela proximidade deste questionamento com as apresentadas no Questionário 2.

Desse modo, as comunicações obtidas nesta questão serão analisadas agrupando as mensagens que apresentam proximidades. Num universo de 35 (trinta e cinco) respondentes deste instrumento, apenas 03 (três) educadores não responderam; 13 (treze) apresentaram respostas iguais, neste seguindo 02 padrões de respostas, sendo que 04 (quatro) respostas estão direcionadas à transposição didática, ou seja, afirmam que a reflexão sobre a prática acontece por meio da transposição didática. As demais mensagens produzidas de forma padronizada, quais sejam 09 (nove), apontam que não houve muita contribuição para a reflexão, pois as temáticas que compunham os estudos estavam direcionadas ao 2º./3º Ciclos e ao ensino médio.

Diante da expressiva padronização nas respostas, podemos inferir que ainda é necessário fortalecer a concepção de avaliação formativa precisando, neste contexto, romper com a ideia de que a avaliação seja o fim de um processo e situá-la no contexto de um processo de reflexão e retomada. Vale ressaltar que se a ideia de avaliação pauta-se na padronização de respostas, isso inviabiliza a possibilidade de se perceber as contribuições da formação continuada para a reflexão sobre a prática pedagógica. Todo esse movimento de reflexão, avaliação e reconstrução de saberes, dinamiza-se por meio de aprendizagens. Neste aspecto, Nóvoa (2009, p.17) diz que “A

aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento”.

Analisaremos as demais vozes produzidas pelos educadores, cujas mensagens expressam que os estudos promovidos no Projeto Sala de educador contribuíram para a reflexão da prática pedagógica.

As mensagens produzidas pelos educadores serão transcritas mantendo a originalidade de sua produção e serão enumeradas para facilitar a leitura das análises realizadas a seguir. De um universo de 19 (dezenove) comunicações apresentaremos apenas 06 (seis), devido às proximidades existentes entre elas.

1. *“Abrindo nossas mentes diante da realidade que nos cerca método ciclado/tradicional”;*
2. *“Os estudos nos ajudaram na aceitação de diferentes valores e na compreensão das pluralidades vivenciadas”;*
3. *“Contribuíram para que eu conseguisse refletir e aceitar diferentes valores e culturas e que me fizeram lidar melhor estas diferenças em sala”;*
4. *“Nos atentou para observarmos a forma como estamos preparando o nosso aluno”;*
5. *“Sim contribuiu para a reflexão nas atitudes em sala de aula, pois foram abordados temas importantes relacionados aos conteúdos em cada turma (série)”;*
6. *“O fato de estudar e discutir as temáticas proporciona a reflexão da minha prática e conseqüentemente a melhorá-las”;*

Ao observarmos as comunicações produzidas percebemos na mensagem 01 há certa confusão teórica e falta de apropriação das concepções sobre o Ciclo de Formação Humana, cuja dimensão não se enquadra num espectro conceitual dos métodos, conforme afirma o respondente. Podemos, a partir desta mensagem, produzir outras inferências no sentido de “jogar luz” ao trecho em que usa as expressões *“abrindo nossas mentes”* e, sinaliza para a relação *“ciclo/tradicional”*. Desse modo, podemos inferir que, mesmo diante de uma concepção equivocada quanto ao ciclo, o respondente nos leva a pensar que os estudos do projeto Sala de Educador possibilitaram refletir (*abrindo as mentes*), compreender a realidade vivenciada nas escolas, cuja organização está pautada num ensino organizado por ciclos de formação humana, não cabendo aí práticas tradicionais.

As mensagens 2 e 3 apontam para as contribuições das temáticas para a reorganização da prática pedagógica. Um aspecto relevante a ser enfatizado nesta análise remete às temáticas sobre as diversidades, cujas discussões e estudos foram recentes. Assim, podemos observar que as reflexões anteriores podem ter caído no esquecimento ou não terem contribuído de forma significativa para provocar reflexões e proximidades com o fazer pedagógico e, conseqüentemente para as reflexões na avaliação do percurso formativo vivenciado até o momento.

As mensagens 4, 5 e 6 apontam para os reflexos do processo formativo no contexto da sala de aula. Na mensagem 4 o respondente enfatiza que houve mudanças na forma de preparar o aluno, o que nos leva a inferir que “preparar” se configure na forma como organiza seu trabalho pedagógico cuja intencionalidade é de promover a aprendizagem do aluno/estudante. Os respondentes 5 e 6 reiteram a mudança ocorrida na atuação na sala de aula, atribuindo tais mudanças aos estudos de diferentes temáticas que tem relação com os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula.

Projeto Sala de Educador: teoria e prática

As análises das comunicações produzidas no instrumento 2, cuja composição contempla o perfil dos respondentes, serão direcionadas para a questão 4, cuja indagação refere-se às contribuições do processo formativo para melhorar a atuação profissional. Quanto ao perfil não nos ateremos a traçá-lo por considerar que não influenciará no objetivo pretendido para este momento.

Em relação à questão sobre a contribuição do processo formativo (Sala de Educador), num universo de 22 (vinte e dois) respondentes, apenas 03 (três) afirmaram que o processo formativo não contribui ou apenas em algumas temáticas observam esta contribuição. Destacaremos apenas 02 (duas) comunicações, cujo teor manifesto nos abre diversas possibilidades inferenciais.

1. *“Em alguns aspectos sim e outros não passam de teorias, muitas vezes longe da realidade sem atacar especificamente os problemas e necessidades da escola ou ainda, não somos formados para tratar de assuntos que requerem ação de um especialista”.*
2. *“A vida de sala de aula é prática e não teórica, continuamos a ver teoria igual na universidade, que não prepara ninguém para a prática, às vezes alguma coisa (bem pequena) eventual pode ser usada na sala de aula”.*

Diante das comunicações expressas acima, me aproprio das palavras de Freire (apud BRANDÃO, 1982, p.92) numa tentativa de compreender e ativar o meu olhar para além do aparente, tentando dessa forma situar o espaço de produção dessas vozes que são fortemente carregadas de um descrédito em relação ao processo formativo como um mecanismo que impulsiona nossas ações, reflexões, nossos diálogos coletivos.

Essa é uma das preocupações minhas, é uma das minhas indagações. Até que ponto a gente percebe essa coisa mais ou menos óbvia de que a prática que se pergunta em torno de como se faz, é a prática que se organiza; de que a prática que se pergunta em de como se fez e se está fazendo, é a prática que se avalia. Eu vou apenas me perguntando sobre coisas. Uma delas, por exemplo, é a do mau hábito de pensar um pensar estático, não dinâmico, não dialético, em que a gente separa quase milagrosamente (porque, na verdade, não se pode separar), mas em que a gente dicotomiza, por exemplo, a prática pedagógica, a prática educativa, a ação educativa da preparação da ação mesma, em que a gente separa a preparação da ação, da avaliação, em que a gente separa os métodos dos conteúdos e os métodos e os conteúdos dos objetivos.

Nesse viés freireano de conceber a prática pedagógica como um movimento dinâmico, inferimos que há nas percepções dos respondentes um distanciamento entre o processo formativo, os aspectos teóricos e as ações pedagógicas vivenciadas no contexto escolar. Imbernón (2010) enfatiza que a “Formação Continuada de professores pode ajudar a romper com a cultura individualista, já que a formação coletiva supõe uma atitude constante de diálogo, de debate (p.64)”.

Prosseguindo nas análises, observamos que 09 respondentes confirmam que há a contribuição da formação continuada para a melhoria na atuação profissional, porém se isentam de justificar, silenciando sua forma de perceber tal relação. Essas vozes silenciadas nos permitem inferir para a possibilidade de ouvi-las como denúncias do que precisamos mudar. Herbert (2010, p. 324) afirma que “[...] a possibilidade sempre existe em Freire, pois há sempre o que ensinar sempre o que aprender e ela situa-se no experimentar com intensidade a dialética entre a ‘leitura do mundo’ e a ‘leitura da palavra’”.

As demais mensagens produzidas por 10 (dez) educadores sinalizam para as relações e contribuições existentes entre a formação continuada e a atuação pedagógica.

3. *“Acho necessário estar sempre revendo os assuntos e temas que tratam da educação, tendo em vista que a escola e os educadores tem que estar sempre aperfeiçoando e incrementando suas práticas”;*
4. *“Sim, a partir da troca de experiências”;*
5. *“Contribui sim, pois o conhecimento não tem quantidade e sim qualidade”;*
6. *“O processo nos traz motivações as vezes esquecidas, e também nos mostra caminhos que funcionam no nosso dia a dia”;*
7. *“É um momento quase que único para interagirmos com outros profissionais de áreas diferentes, discutirmos sobre nossos problemas do dia a dia”;*
8. *“Às vezes quando é levado a sério, pois na maioria das vezes os professores fazem obrigados”.*

As falas que emergem das comunicações acima são carregadas de concepções, valores, histórias, experiências, reflexões acerca do fazer pedagógico. Esses contextos de onde emanam essas concepções nos revelam os sujeitos presentes nessas mensagens que são, conforme Micarello (2005, p.140) muito mais coletivos que individuais, pois seu texto é um compósito de vozes que revelam não só a experiência individual, mas a experiência do modo como é percebida pelos indivíduos. Partindo desse pressuposto teórico, observamos nas mensagens 4 e 7, quando os educadores enfatizam as interações existentes nos momentos formativos e as contribuições dessas interações para o desenvolvimento profissional. A mensagem 8 nos remete a Nóvoa (2009) quando afirma que este processo contínuo de formação docente precisa ser concebido como uma necessidade da profissão, mas não como obrigação. Neste mesmo sentido, de formação enquanto um processo contínuo na vida do profissional docente, as comunicações 3, 5 e 6 retratam essa dimensão da formação continuada. Ainda seguindo os pressupostos teóricos de Nóvoa, o mesmo lança algumas indagações que consideramos pertinentes ao contexto em análise, quais sejam: “Como fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer? O que será necessário fazer para dar coerência aos nossos propósitos, materializando na prática o consenso que se vem elaborando em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional? (2009, p.17)”.

Considerações Finais

As análises aqui apresentadas numa dimensão ampla do processo formativo revelam muito mais resistências ao processo formativo do que propriamente a negação de sua importância e dos desdobramentos na prática pedagógica. Observamos que as reflexões acerca do processo formativo ainda são contempladas num contexto muito mais prático do que teórico, sobrepondo um em detrimento do outro como se teoria e prática não compusessem as dimensões do desenvolvimento profissional. Outros aspectos revelados pelas vozes que silenciaram produzindo mensagens padronizadas nos permitem ver nessas manifestações dos educadores as resistências veladas.

O vasto repertório de vozes anunciadas neste estudo enfatiza a necessidade do fortalecimento das ações em torno das políticas de formação continuada que contemplem as necessidades formativas dos educadores das diferentes etapas da educação básica.

Referências

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 370-387, maio/ago. 2010. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3614. Acesso em 20 ago. 2015.

BARDÍN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Ed. Edições 70, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** – Brasília: MEC, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. – Brasília: UNESCO, 2011.

_____. Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios** – Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MICARELLO, Hilda. Formação de profissionais da Educação Infantil: “sair da teoria e entrar na prática?”. In: KRAMER, Sonia. Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa; EDUCA: 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª. Edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

O PROFESSOR INICIANTE NO BRASIL: INVESTIGAÇÃO EM UMA DÉCADA DE PRODUÇÕES – 2005 a 2014

Márcia Socorro dos Santos França
UFMT/CUR/PPGEdu
Grupo de Pesquisa Investigação

Simone Albuquerque da Rocha
UFMT/CUR/PPGEdu
Grupo de Pesquisa Investigação

Resumo

Este texto resulta de pesquisa sobre as produções – Teses e Dissertações – que tem como foco o professor iniciante, sendo neste caso, o egresso do Curso de Pedagogia. O estudo refere-se aos últimos 10 anos de produções no Brasil. O objetivo foi o de investigar o volume e o conteúdo dos trabalhos acadêmicos referentes à temática no banco de dados da CAPES, BDTD, e no Domínio Público. Para a pesquisa adotou-se a abordagem quantitativa/qualitativa, e buscou-se evidenciar alguns aspectos referentes a natureza e a região em que se insere a instituição produtora; tipo, procedimentos e instrumentos utilizados para coleta de dados e temas das pesquisas. Os resultados evidenciaram que há lacunas existentes ao investigar o tema em pauta, entre eles, o silenciamento de produções em torno do professor iniciante egresso da Pedagogia, bem como a quase ausência de iniciativas de acompanhamento dos professores iniciantes em todos os níveis de ensino.

Palavras-chave: Professor iniciante. Egresso da pedagogia. Desenvolvimento profissional da docência.

Introdução

Este texto apresenta e discute resultados de um estudo a respeito do professor em início da docência, o qual denomina-se na literatura como professor iniciante, considerando-o como o docente que tem até cinco anos de docência. O projeto precedente desta pesquisa tem como objeto de estudo a formação do professor, com o foco no professor iniciante egresso da Pedagogia, e se propõe a compreender o desenvolvimento profissional do professor iniciante durante o exercício de sua função no dia a dia escolar.

De acordo com Vosgerau; Romanowski (2014, p. 174-175), desde a década de 1980, quando foi realizado o seminário “A didática em questão” já se discutia a necessidade de realizar análise sobre os conhecimentos resultantes de pesquisas. As autoras também destacam que há diferentes tipos de estudos que realizam revisões de literatura e de produções científicas com as mais variadas produções, neste sentido

destacam dois grupos de tipos de revisões: as revisões que mapeiam e as revisões que avaliam e sistematizam sendo que “as revisões de mapeamento têm por finalidade central levantar indicadores que forneçam caminhos ou referências teóricas para outras pesquisas.”

Desta forma, esta pesquisa foi pensada com o objetivo de realizar um mapeamento das produções de pesquisas acadêmicas no Brasil que trazem em seu conteúdo o desenvolvimento profissional do professor egresso do curso de Pedagogia. É interessante aos novos pesquisadores, como é o caso em que me encontro, no mestrado, realizarem um exercício de revisão e mapeamento das produções existentes acerca do seu tema de pesquisa. Conforme Vosgerau e Romanowski (2014, 168),

[...] as revisões são necessárias para pesquisadores iniciantes em uma determinada área do conhecimento. Esses estudos podem conter, análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.168).

Neste sentido, este estudo propõe realizar um levantamento da pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado, sobre o professor iniciante, relativo ao período de 2005 a 2014. De acordo com Vosgerau; Romanowski (2014, p.167), “Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o aspecto de literatura relevante em uma área.”

Para tanto, foram selecionadas as teses e dissertações divulgadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e no Domínio Público.

Para o desenvolvimento do estudo, considerou-se para análise: a natureza da instituição a que o pesquisador se vincula, o ano de produção, o tema abordado nas pesquisas, a metodologia (tipos de pesquisas abordadas, procedimentos e instrumentos de coleta de dados), níveis de ensino, e também se houve apoio financeiro às pesquisas desenvolvidas.

As perguntas que nortearam a pesquisa foram: O que se tem produzido de 2005 a 2014 sobre o professor iniciante? Quais os temas mais abordados nas

pesquisas? Onde se concentram as produções? Quais as metodologias, procedimentos/instrumentos de coleta de dados utilizados nos trabalhos? Quais os níveis de ensino mais pesquisados?

Delineando a metodologia da pesquisa

Este estudo traz como suporte metodológico da pesquisa as etapas descritas por Romanowski; Ens (2006, p. 39-40), para realizar o “Estado da Arte”, que em termos de finalidade são as mesmas que se deve caminhar para realizar o “Estado do conhecimento”. Segundo as mesmas autoras, é considerado “Estado da Arte” “quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento.” Entretanto, ressalta-se que este trabalho apesar de se tratar de um levantamento bibliográfico, não objetiva realizar um estado do conhecimento, procura-se seguir algumas de suas etapas para então proceder a um mapeamento.

Assim, este mapeamento, inicia-se com o levantamento dos resumos junto a CAPES, cujo recorte temporal delimita-se ao período de 2005 a 2014, o que representa 10 anos de produção em estudo. A primeira intenção era a de realizar a pesquisa nos últimos dez anos somente por meio do banco de dados da CAPES, porém, no site está disponibilizando apenas os dados dos anos de 2011 e 2012, assim para obter dados referentes aos demais anos foram consultados a BDTD – que tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. Consultou-se também o site disponível do Domínio Público – que permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, cujo acervo abarca obras literárias, artísticas e científicas que está divulgada em algum local e/ou que a divulgação tenha sido autorizada.

Os descritores usados para o primeiro levantamento foram: formação de professores, professores iniciantes, professor principiante, necessidades formativas dos professores iniciantes, desenvolvimento profissional do professor iniciante, obtendo-se os seguintes resultados: com o descritor formação de professores no banco de dados da Capes, foram encontrados 4310 produções sendo 3471

dissertações e 835 teses. Ao fazer o refinamento para área da educação o número caiu para 2300 produções sendo 1836 dissertações e 464 teses nos anos de 2011 e 2012.

Com o descritor professor iniciante foram encontrados 14 registros (CAPES), sendo na área da educação apenas nove (9). Das 14 produções 11 são dissertações e três (3) teses. Ao colocar na pesquisa o descritor professor principiante termo também adotado para professores em início de carreira apresentou-se mais duas produções na área da educação, ambas dissertações defendidas em 2012.

No site da BDTD, usando o descritor “professores iniciantes” foram encontrados 74 produções, sendo 53 dissertações e 21 teses com o foco no professor iniciante nos diferentes níveis de ensino, porém o número total caiu para 64, pois alguns trabalhos estão cadastrados duas vezes.

Realizou-se também buscas com os seguintes descritores: necessidades formativas do professor egresso da pedagogia, desafios da docência do professor iniciante, formação em serviço do professor iniciante, tutoria para professor iniciante, e mentoria para professor iniciante, com os quais nenhum resultado foi encontrado.

Deste modo, os trabalhos definidos como objeto deste estudo foram os encontrados a partir dos seguintes descritores: professor iniciante, professor principiante, necessidades formativas dos professores iniciantes e desenvolvimento profissional no início da carreira docente. A partir destes descritores, encontrou-se 92 trabalhos entre Teses e Dissertações.

Nas buscas algumas dificuldades foram encontradas, devido à falta de elementos no resumo. Daí conclui-se sobre a importância de um resumo bem escrito, contendo todos os itens necessários ao leitor-pesquisador. Compartilhando o pensamento de Ferreira (2002, p. 268), destaca-se que “[...] nem todo resumo traz em si mesmo e de idêntica maneira todas as convenções previstas pelo gênero: em alguns falta a conclusão da pesquisa; em outros, falta o percurso metodológico, ainda em outros, pode ser encontrado um estilo mais narrativo.” Considerando essas limitações referentes aos resumos como fonte de coleta de dados, a leitura dos mesmos foi realizada de forma muito criteriosa, relendo-os sempre que necessário, e quando este deixou de apontar alguma informação, deixou-se claro que “não consta não resumo”, o que não quer dizer que o pesquisador não tenha relatado no texto completo, por isso em alguns casos recorreu-se a leitura do texto completo.

Na seleção dos trabalhos foram considerados aqueles que traziam como foco o professor iniciante no ensino fundamental, preferencialmente nos anos iniciais, ou seja egresso da Pedagogia. Após exclusão dos trabalhos repetidos, realizou-se a sistematização para análise.

O mapeamento foi realizado de forma que cada resultado apresentado teve o resumo da pesquisa salvo em um documento do *Word®* em pasta específica. Em seguida, com o auxílio do software *Excel®* extraiu-se dos resumos: a natureza da instituição a que o pesquisador se vincula, o ano de produção, o tema abordado nas pesquisas, a metodologia (tipos de pesquisas abordadas, procedimentos e instrumentos de coleta de dados), se houve apoio financeiro.

A seguir faremos a apresentação e análise dos dados.

O professor iniciante no período de 2005 – 2014 no Brasil: os bancos de dados de teses e dissertações apresentam

A análise dos dados foi realizada a partir do estudo dos resumos das teses, dissertações, conforme orienta Ferreira (2002),

Cada resumo deve ser lido e analisado numa relação de dependência com o trabalho na íntegra, mas também enquanto realidade relativamente independente, produto de uma tensão construída na continuidade e na ruptura com o trabalho que lhe dá origem, numa relação dialética entre os gêneros, entre as condições de sua produção e práticas discursivas. (FERREIRA, 2002, p. 270).

Este procedimento permitiu, classificar e organizar as produções localizadas conforme consta no item abaixo.

Quadro 1- Quantitativo de produções encontradas e analisadas no período de 2005-2014

Natureza da pesquisa/origem	Total de Trabalhos encontrados	Analisados
CAPES	17	5
Domínio Público	7	2
BDTD	64	23
Total	88	30

FONTE: Dados organizados pelas autoras a partir do Banco de dados da CAPES, BDTD, Domínio Público.

Após identificar os 88 trabalhos acadêmicos que trazem como foco o professor iniciante, passa-se a analisar o nível de ensino em que estão concentradas estas

pesquisas, pois como já se havia mencionado, que havia maior interesse sobre as pesquisas referentes ao professor iniciante egresso da Pedagogia, assim, sendo este um dos critérios para a escolha dos trabalhos analisados no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis de ensino no qual os pedagogos são habilitados para atuar, porém houve exceções, do item “outros” da tabela abaixo, foram analisadas seis (06) dissertações e quatro (04) teses, por se tratar de professores iniciantes da escola básica. No quadro a seguir apresenta-se os níveis de ensino nos quais as pesquisas encontradas foram desenvolvidas.

Quadro 2 - Organização dos trabalhos quanto aos níveis de ensino pesquisados

Níveis de ensino	Dissertações	Teses	Total
Educação Infantil	3	0	3
Anos iniciais dos Ensino Fundamental	17	6	23
Ensino Superior	3	2	5
Trabalho de revisão	1	0	1
Outros ²²	40	16	56
Total	64	24	88

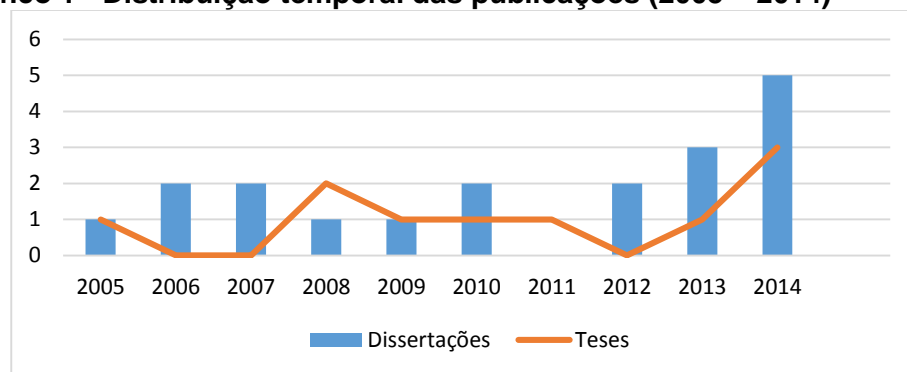
Fonte: Dados organizados pelas autoras a partir do Banco dados da CAPES, BDTD, Domínio Público.

Ao analisar os 88 resultados apresentados no quadro acima, pode-se afirmar que 29% do total das pesquisas acerca de professores iniciantes, tem como objeto de estudo a inserção do pedagogo na carreira docente. Observando o item “outros” evidencia-se 64% do total dos trabalhos, ou seja a maioria, contudo neste bloco estão concentrados os trabalhos realizados com ou a respeito dos especialistas das diferentes disciplinas ou área do conhecimento – história, matemática, tecnologias, filosofia, educação física, inglês, e outros citam professores da escola básica –. Cinco (05) pesquisas foram realizadas na educação superior, correspondendo a 6% dos trabalhos encontrados e, apenas três (03) pesquisas sobre professor iniciante na Educação infantil e uma pesquisa que considerou todos os níveis, por se tratar de uma trabalho de revisão (Mariano, 2006), essas duas últimas pesquisas correspondem a 1% do total de trabalhos encontrados.

²² Refere-se aos trabalhos que não especificam o nível de ensino no qual foi desenvolvido a pesquisa, e/ou destacam apenas a disciplina, por exemplo: o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física, ou de Matemática, etc.

A seguir apresenta-se a distribuição desses trabalhos de acordo com o ano de publicação.

Gráfico 1 - Distribuição temporal das publicações (2005 – 2014)



FONTE: Dados organizados pelas autoras a partir do Banco de dados da CAPES, BDTD, Domínio Público.

De acordo com o Gráfico 1, tanto as produções em nível mestrado, quanto de doutorado sobre professor iniciante, vem sofrendo desníveis, variando de uma a duas produções por ano, chegando ao ápice em 2014 com cinco (05) e três (03) produções respectivamente.

Ao comparar-se esses resultados, com os resultados encontrados no banco de dados da BDTD no período de 2005 a 2014, a partir dos descritor formação de professores, onde foram encontrados 7.821 produções, sendo 5.188 dissertações e 2.633 teses pode-se afirmar que ainda é escasso os estudos referentes ao professor iniciante no Brasil, pois este corresponde à apenas 1,12% das produções encontradas acerca do tema formação de professores, considerando as analisadas temos um percentual de 0,35%.

Conforme Vaillant e Marcelo (2012, p. 123), esse período pelo qual passa o professor iniciante, ou seja a fase de inserção na docência “pode durar vários anos e é o momentoto em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica.”

Ao buscar a identificação das IES e sua respectiva natureza entre pública ou privada, bem como o agrupamento por quantidade de dissertações e teses de cada IES, constatou que as instituições somam um total de 16, sendo seis (6) federais, três (3) estaduais, seis (6) particulares, e uma (1) filantrópica, ou seja, 56,25% das universidade que tiveram seus trabalhos analisados são públicas, 37,5% particulares e, 6,25% filantrópica. As universidades com maior número total de produções acerca

do professor iniciante foram: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com 37% da produção total, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP) 10%, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC PR) e a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), cada uma representando 7%. Os demais trabalhos estão distribuídos em 12 IES, cada uma representada por um trabalho. Pode-se observar também que o maior número de produções estão concentradas na região Sudeste com 70% do total das Teses e Dissertações, a região Sul fica em segundo lugar com 20% do total das produções, 7% estão na região Nordeste do país e os outros 3% se encontram na região Centro-Oeste.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) se revelou ser majoritária em pesquisas sobre professor iniciante. Nos quadros quarto e cinco a seguir apresenta-se as pesquisas desenvolvidas nessa Instituição.

Quadro 4 - Pesquisa desenvolvidas na UFSCar em nível de Doutorado

Ano	Título	Autor/Orientador
2005	Casos de ensino e professoras iniciantes	Maévi Anabel Nonno/ Profa. Dra. Mizukami
2008	O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho	Eliza Cristina Montalvão/ Profa. Dra. Mizukami
2009	A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com o foco na intermulticulturalidade	Thaís Juliana Palomino/ Profa. Dra. Emília F. de Lima
2010	Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes	Fernanda Migliorança/ Profa. Dra. Regina M.S.P. Tancredi
2014	Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional	Lúcia Garcia Ferreira/ Profa. Dra. Rosa Maria M. A. Oliveira

FONTE: Dados organizados pelas autoras a partir do Banco dados da CAPES, BDTD, Domínio Público.

Quadro 5 - Pesquisa realizadas pela UFSCar em nível de Mestrado

Ano	Título	Autor/Orientador
2005	Construindo o início da docência: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental	Gisele Antunes Rocha/ Emília F. de Lima
2006	A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE	André Luiz Sena Mariano/ Emília F. de Lima
2008	Contribuições do programa de mentoria do Portal dos Professores-UFSCar: auto estudo de uma professora iniciante	Adriana Helena Bueno / Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira
2010	Experiência de ensino e aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCar	Glaciele dos Santos Pieri/ Profa. Dra. Regina M.S.P. Tancredi
2014	Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco	Débora Cristina Massetto/ Profa. Dra. Aline M. M. R. Reali
2014	Professores iniciantes: como compreendem o seu trabalho?	Thais Elena Lotumolo/ Prof. Dr. Flávio C. da Silva

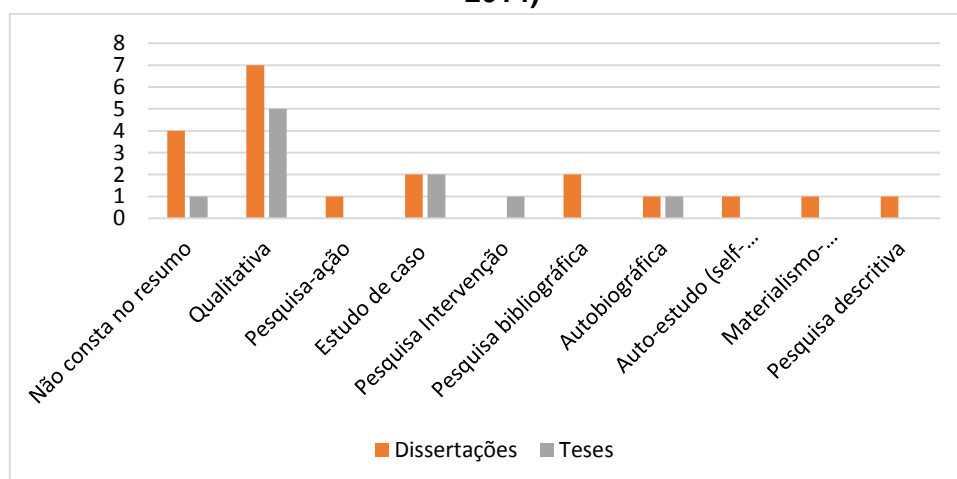
FONTE: Dados organizados pelas autoras a partir do Banco dados da CAPES, BDTD, Domínio Público.

Observa-se que as pesquisas realizadas pelos discentes de pós-graduação tanto em nível de mestrado quanto em nível de doutorado da UFSCar sobre professor iniciante tem focado nos processos da constituição do “ser professor”, na aprendizagem da docência, bem como seu desenvolvimento profissional e não se limitam em identificar as dificuldades e dilemas do professor em início de carreira, pois ao mesmo tempo em que apresentam tais dilemas, apontam e avaliam uma proposta de intervenção oferecida aos professores em início de carreira, sendo que estas pesquisas tem revelado resultados positivos acerca das intervenções.

Os demais trabalhos que somam no total 63% das produções sendo, 14 dissertações que correspondem a 47%, enfatizam de forma descritiva e analítica, as dificuldades e dilemas do professor em início de carreira e desenvolvimento profissional do professor iniciante. O restante, correspondendo a 16%, trazem como foco da pesquisa, as práticas bem sucedidas do professor iniciante, socialização profissional, inserção na profissão, desenvolvimento profissional de egressos da pedagogia e uma pesquisa específica que faz uma análise da formação continuada de um programa de inserção à docência da cidade de Sobral.

Com intuito em certificar o tipo de pesquisa desenvolvido pelos pesquisadores buscou-se elencar e organizar tais informações no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Tipo de pesquisa evidenciada nos resumos das dissertações e teses (2005 – 2014)



FONTE: Dados organizados pelas autoras a partir do Banco dados da CAPES, BDTD, Domínio Público.

Considerando o que diz Chizzotti (2008, p. 104) “a pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para a tomada de consciência

pelos próprios pesquisados dos seus problemas [...] a fim de elaborar os meios e as estratégias de resolvê-los”, entende-se que todos os trabalhos analisados abordam a pesquisa qualitativa.

O Estudo de caso, aparece como uma opção de maior frequência entre as Teses e Dissertações, que segundo André (2005, p. 33), esse tipo de pesquisa traz como vantagem “a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta por múltiplas variáveis.”

Complementando estes dados, buscou-se também os instrumentos utilizados nas pesquisas analisadas, as quais estão organizadas no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Instrumentos de coleta de dados adotada nas dissertações e teses (2005 – 2014)



FONTE: Dados organizados pelas autoras a partir do Banco dados da CAPES, BDTD, Domínio Público.

Quanto aos procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas analisadas, evidenciaram-se são bem variados, ficando também explícito que os pesquisadores têm usado mais de um instrumento por pesquisa, isto mostra uma preocupação por parte destes em apresentar com maior evidência os resultados da pesquisa. Setenta por cento (70%) dos trabalhos em nível de doutorado usaram

mais de um instrumento na coleta de dados e vinte por cento (20%) não relataram no resumo os instrumentos utilizados na coleta de dados da pesquisa. O questionário semi estruturado e a entrevista combinada com outros instrumentos prevaleceram entre os instrumentos usados pelos pesquisadores.

Finalizando o cenário das teses e dissertações sobre o tema professor iniciante no período de 2005 – 2014 no Brasil, buscou-se levantar qual a porcentagem das pesquisas eram beneficiadas por algum órgão de fomento e constatou-se que esta informação foi pouco evidenciada nas produções, pois apenas 3% do total das produções analisadas foi financiada, o que revela ainda, o baixo investimento nas pesquisas dessa natureza pelos órgãos oficiais de fomento.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo realizar um mapeamento das produções de pesquisas acadêmicas no Brasil que trazem em seu conteúdo o desenvolvimento profissional do professor iniciante que esteja atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da análise dos resumos das teses e dissertações divulgadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Banco Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e no Domínio Público no período de 2005 a 2014. Mesmo com as limitações encontradas ao realizar a leitura dos resumos, foi possível construir algumas considerações com o intuito de responder às perguntas que nortearam esta pesquisa, quais sejam: O que se tem produzido de 2005 a 2014 sobre professor iniciante? Quais os temas mais abordados nas pesquisas? Onde se concentram as produções? Quais as metodologias, técnicas/instrumentos de coleta de dados utilizados nos trabalhos?

Neste sentido, é possível afirmar que entre o período investigado acerca das produções sobre professor iniciante no ensino fundamental e também na educação infantil, destacou-se nos anos de 2013 e 2014, os quais tiveram maior número de produções em nível de mestrado, isto evidencia que a nos últimos dois anos vem aumentando o número de pesquisas sobre essa temática.

Assim, constatou-se que as investigações acerca do professor iniciante são analisadas com enfoque em aproximadamente quatro categorias: construção do início da docência; programas de formação de professores; desenvolvimento profissional da docência e dilemas vividos pelos professores iniciantes.

Além disso, este estudo ajudou a identificar as lacunas existentes no investigar do tema em pauta, revelando caminhos possíveis de serem percorridos por interessados em pesquisar sobre o professor iniciante em diversos aspectos de seu desenvolvimento como um profissional da educação em início de carreira, entre eles: o silenciamento de produções em torno do professor iniciante egresso do curso de Pedagogia, bem como a quase ausência de iniciativas de acompanhamento dos professores iniciantes em todos os níveis de ensino.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líder Livro Editora, 2005.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <<http://www.bdttd.ibict.br>> Acesso em: Janeiro e Fevereiro/2015

CAPES. Banco de dissertação e teses. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

Domínio Público. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: nov. 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Revista **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, Ago. 2002.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. São Carlos: UFSCar, 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

SCIELO. Banco de periódicos. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

NAS REUNIÕES DA ANPED O SILÊNCIO DO PROFESSOR INICIANTE

Márcia Roza Lorenzton
UFMT-Campus Rondonópolis
OBEDUC

Simone Albuquerque da Rocha
UFMT-Campus Rondonópolis
OBEDUC

Resumo

Este trabalho tem como objetivo mapear as produções científicas, aprofundando e ampliando a reflexão sobre a Formação continuada do professor iniciante, seus desafios de início de carreira e o acompanhamento pedagógico recebido. Também apresenta uma análise das teses e dissertações encontradas no site da Anped, de 2005 a 2013, GT 08, que tratam de Formação de Professores. Para a pesquisa, optou-se a abordagem qualitativa e quantitativa por entender a importância de ter nas pesquisados dados quantificáveis e, analíticos. Para este mapeamento foi feita uma análise com os descritores: professor iniciante, formação continuada do professor iniciante, pautados em teóricos que relatam sobre o professor iniciante e importância de sua formação permanente. Os resultados apresentaram 228 produções, sendo uma porcentagem reduzida da produção científica sobre professor iniciante, cinco (5) artigos e nenhum artigo voltado ao descritor, formação continuada do professor iniciante. Estes resultados demonstram a necessidade da realização de mais estudos voltados ao tema, para assim contribuir para a reflexão sobre o professor iniciante e o acompanhamento pedagógico.

Palavras-chave: Professor Iniciante. Formação continuada. Acompanhamento pedagógico.

Introdução

Este trabalho é resultado de um recorte do estado do conhecimento, e objetiva compreender melhor sobre o que tem sido produzido sobre o professor início de carreira, os desafios e dificuldades no seu trabalho cotidiano. Para tanto entre diversos locais de busca, privilegiou-se neste artigo, aquelas situadas na página da Anped, por ser este evento o que concentra a maioria dos pesquisadores de expressão das universidades brasileiras, assim como há uma criteriosa avaliação dos trabalhos ali apresentados. Esta busca permitiu identificar a contextualização das produções que se aproxima de nossa pesquisa, isto é, retratam as dificuldades e desafios enfrentados

no início da carreira docente e o seu desenvolvimento profissional, através da formação continuada.

De acordo com Machado (2012), o passo inicial para uma pesquisa é realizar um levantamento sobre as produções existentes com relação ao assunto a ser pesquisado; a esse procedimento dá-se o nome de balanço de produção, estado da arte, estado do Conhecimento.

Para compreender sobre esta busca, encontramos em Ferreira (2002) um referencial, ao observar que:

Estado do Conhecimento” é de caráter bibliográfico e tem o desafio de mapear e discutir “uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. Segundo a autora, usualmente essas pesquisas incidem sobre dissertações e teses, artigos publicados em periódicos especializados e comunicações apresentadas em eventos, porque estes são os principais canais para divulgação do que se faz em pesquisa num determinado campo (FERREIRA, 2002, p. 258).

A autora ressalta que este de trabalho mostra as formas e condições em que têm sido produzidas as dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Para fazer o levantamento dos temas, foi utilizado como referência de pesquisa, os seguintes descritores: Professor Iniciante, Formação do Professor Iniciante, nas produções divulgadas no período de 2005 a 2013: artigos na página da Anped, anped.org.br, com o embasamento teórico, André (2012), Ferreira (2002), Ghedin; Franco (2006), Marcelo Garcia (1999), Marcelo Garcia e Vaillant (2013), Mira e Romanowski (2014), Ribas (2000), Romanowski (2007/2012), Sousa (2015).

Neste sentido a razão pelo mapeamento se deu para compreender este momento da fase da carreira profissional do professor iniciante e sua formação continuada.

Primeiramente pensou-se em professores da primeira e segunda fase do Ensino Fundamental, porém houve pouca incidência de pesquisas no banco de dados da Anped, em contrapartida, muitas dissertações e teses trouxeram uma investigação maior com professores das áreas do conhecimento da terceira fase do Ensino Fundamental. Diante de uma possibilidade de se desenvolver a pesquisa com mais dados sobre o tema, as buscas então, foram desenvolvidas com a terceira fase do

Ensino Fundamental. Este dado gerou a definição na seleção das pesquisas sendo então, selecionadas para a investigação, as produções relativas a terceira fase do Ensino Fundamental.

Professor iniciante e a necessidade do acompanhamento pedagógico

Percebe-se que a formação continuada do professor em início de carreira, é de suma importância, para possibilitar um apoio pedagógico, humano e social.

Este tema ainda não é tão explorado em pesquisas, observou-se que as produções analisadas de 2005 a 2013, principalmente na página da Anped, há uma porcentagem mínima de produções referentes ao professor iniciante, percebemos que são poucos se consideramos a extensão do país. Assim, de um total 228 produções apresentados nos eventos da Anped GT 8, formação de professores, cinco (5) tratam sobre o professor iniciante. Isto quer dizer que apenas 2,19% da produção é destinada aos professores iniciantes, o que é lamentável. Percebe-se diante deste cenário a ausência de políticas de atendimento ao professor iniciante e, da necessidade de propor incentivos ao mesmo, André (2012) afirma ser importante,

[...] os órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório (ANDRÉ, 2012, p. 3).

Esta inserção de políticas para o professor iniciante se dá com o objetivo de colaborar nesses primeiros anos de docência, no intuito de ajudá-lo na trajetória a fim de que possa construir uma prática capaz de superar os desafios e de não correr o risco de reproduzir e não transformar sua atuação em práticas mais inovadoras.

Nesta fase há uma contínua busca de sua autoconfiança. Assim, colabora Ribas (2000) ao afirmar que:

A formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim uma primeira etapa: no entanto se ela preparar bem (desenvolvendo atitudes de disposição para o estudo, para a busca de referências na prática e para a investigação) o professor transporá os obstáculos do cotidiano escolar e terá maior segurança nas decisões, principalmente na fase de socialização que ocorre no ambiente de trabalho (RIBAS, 2000, p. 38).

Esses dilemas e dificuldades apresentados são causados pela exigência de atuação na resolução de vários problemas, entre os quais, segundo Franco (2000,

p.34) destacam-se: “1) problemas em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido; 2) problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula.”

Percebe-se diante do exposto que o processo de aprendizagem que se dá ao longo da vida, abrange experiências formais e informais, individuais e coletivas em diferentes contextos, intimamente ligado ao desenvolvimento da escola, da profissão, da educação em geral e da sociedade. A iniciação do trabalho docente deve perpassar pelas discussões sobre a formação continuada e Romanowski (2012, p.01) contribui:

A formação assume maior relevância para os professores principiantes, pois é neste período que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para expert, de identificação, socialização e aculturação profissional. (ROMANOWSKI, 2012, p. 01)

Marcelo Garcia e Vaillant (2013) também fazem críticas às práticas de desenvolvimento profissional docente, apontando serem poucas, fragmentadas, pontuais e sem conexão com as necessidades dos professores.

A partir da abordagem de Marcelo Garcia (1999), o período de iniciação deve ser compreendido como período de ligação entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional durante a carreira docente, embora faça parte dele. O autor ainda ressalta que, devido à necessidade de considerá-lo como uma etapa que possui características próprias, esse período precisa também ser analisado de forma singular.

Neste cenário, “uma das principais preocupações com a formação docente corresponde aos primeiros anos da docência, sistematicamente esquecida pelas instituições formadoras e mesmo pelos sistemas de ensino” (ROMANOWSKI, 2007, p. 13, grifo do autor).

Constatamos nas pesquisas realizadas na Anped, poucas produções que traziam como tema a Formação Continuada de Professores Iniciantes, esta situação é agravada pela falta de políticas e programas direcionados a este período de iniciação e para o desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas, conforme apontam estudos realizados a este respeito (ROMANOWSKI, 2012).

Na busca de entender mais sobre este processo de início de carreira docente, apresentaremos dados analisados no site da Anped, e para contribuir nesta investigação e compreender as abordagens teóricas e metodológicas, os objetivos, os descritores, as quantidades de produções, pautamo-nos nas abordagens metodológicas quantitativa e qualitativa, baseadas nos teóricos: Ghedin e Franco (2006), pois segundo os autores a Educação e as Ciências Humanas têm avançado quando reinventam metodologias que dão conta da complexidade que exigem os objetos hoje. Para eles, pesquisar é navegar com direção.

A pesquisa quantitativa/qualitativa foi escolhida e é compreendida como abordagem da realidade, visto que em educação, não podemos nos deter apenas em aspectos quantitativos, baseando-nos somente em números e dados, sem uma análise profunda da realidade qualitativa.

A seguir apresentaremos os passos da pesquisa e os dados encontrados referentes ao tema em evidência.

Apresentando os passos da pesquisa

Na análise das produções, sobre professor iniciante nas reuniões da Anped procedeu-se a busca por reunião, entrando no site dos trabalhos, contando-se todos aqueles que foram apresentados ano a ano do evento, registrando-se a soma final. Deste total, encontramos cinco (5) produções que tratam da especificidade da pesquisa professor iniciante sendo que foram encontrados somente no período de 2005 a 2012 como analisaremos a seguir:

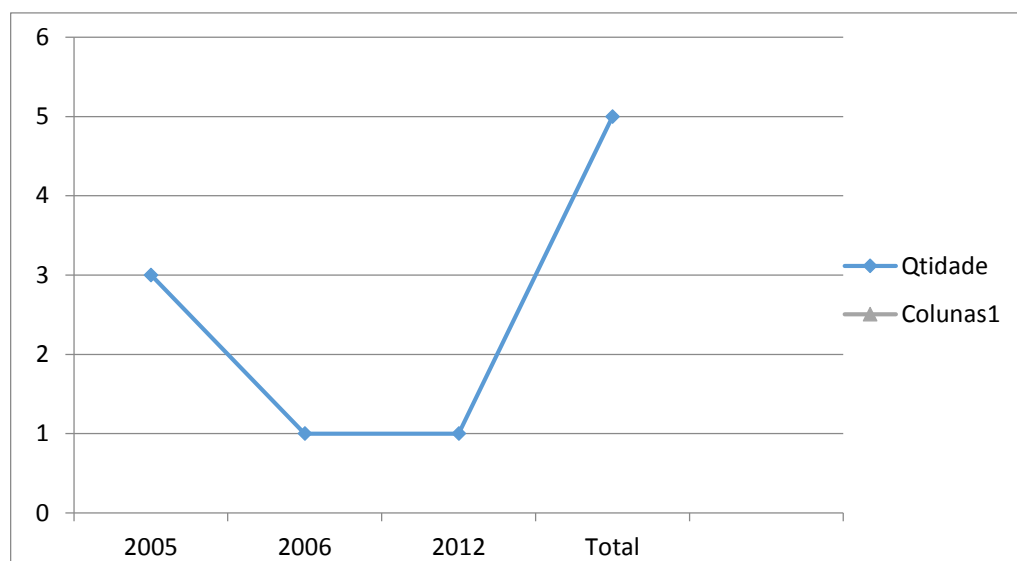
Tabela 1- Volume das pesquisas abordadas sobre professor iniciante

Título	Autor(a)	Ano	IES	Financ.
Aprendendo a ser professor no início de carreira: um olhar a partir da Anped.	André Luiz Sena Mariano	2005	UFSCAR	Capes
Aprendizagem da docência: dilemas profissionais dos professores iniciantes	Ana Carla Ramalho Evangelista	2005	UNER	N/C
Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente	Adriana Maria Corsi	2005	Ufscar	N/C
Processo de formação de professores iniciantes	Anabel Maévi Nono	2006	Unesp	Fapesp
Como "se faz" o professor de História entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática?	Patrícia de Sá	2012	PucRJ	CNPQ e FAPERJ

Fonte: Dados elaborados pelo autor das buscas realizadas no site da Anped

As análises mostram que são mínimos os trabalhos sobre professor iniciante no Brasil, evidenciando que no ano de 2005, tivemos ainda mais produções, o que leva a perceber que nos dias atuais ainda está muito escassa a pesquisa sobre o professor iniciante. Observa-se ainda, o baixo índice de financiamento às pesquisas por órgãos de fomento. Podemos visualizar ainda com precisão no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Resultado das buscas de artigos com o descritor, Professor Iniciante, 2005/2013



Fonte: Dados organizados pela autora, com base no site da Anped.

Com o descritor: Formação Continuada do Professor Iniciante, não foi encontrado nenhum registro, porém analisaremos três (3) artigos que tratam da formação continuada, na qual poderá contribuir para o tema apresentado. A seguir apresenta, o título, autor(a), IES e ano.

Título: Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação, objetiva analisar as contribuições e limitações da política de formação contínua dos professores do ensino fundamental de uma rede municipal de ensino do litoral norte de Santa Catarina no período de 2003 a 2005, tem como autora, Adriana de Freitas Rheinheimer, UNIVALI, 2007.

Título: Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional, tem como objetivo, é trazer algumas reflexões acerca das implicações dos processos de formação continuada para a construção da identidade profissional do professor, tem como autor, Edson do Carmo Infosato, UNESP, 2006.

Título: Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação, objetivou investigar a contribuição da formação inicial/continuada para os processos de desenvolvimento profissional de um grupo de professoras que atuavam em escolas da rede pública nas séries iniciais do ensino fundamental. Tem como autora, Filomena de Arruda Monteiro, UFMT, 2005.

As produções acima analisadas revelam essa escassez de pesquisa sobre o professor iniciante e de seu acompanhamento pedagógico. No Brasil este trabalho de acompanhamento ao professor em início de carreira não tem grande expressão. Sousa (2015, p. 55) afirma que “[...] só temos no Brasil alguns programas de secretarias estaduais e municipais como, por exemplo em: São Paulo, Ceará (Sobral), Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro”. Recentemente em 2015 a Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT – SEMED - iniciou uma política de formação ao professor iniciante, ainda pontual.

De acordo com Mira e Romanowski (2014), outras iniciativas de acompanhamento ao professor iniciante, de maior expressão que consideramos importante destacar são: a experiências na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, que trabalha com mentoria online a um grupo de professores de diferentes regiões do país; Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em início de Carreira (PADI); há também o programa da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e ainda o Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC) desenvolvido a partir de 2011 pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus do Araguaia.

Mesmo com estas iniciativas percebemos que são poucas as produções se consideramos a extensão do país. Chamando a atenção para este cenário de ausência de políticas de atendimento ao professor iniciante e, da necessidade de propor incentivos ao mesmo, André (2012) afirma ser importante

[...] os órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório (ANDRÉ, 2012, p. 3).

A necessidade de inserção de programas e políticas para o professor iniciante se dá no intuito de ajudá-lo na trajetória a fim de que possa construir uma prática que não consista em cópias de modelos, pois tais ausências contribuem para que o

mesmo busque em sua trajetória de estudante, inspiração em seus antigos professores, pois nem sempre encontra apoio no local de trabalho para discutir e socializar suas dificuldades, que o faz correr o risco de reproduzir e não transformar sua atuação em práticas mais inovadoras.

Nesta fase há uma contínua busca de sua autoconfiança. Assim, colabora Ribas ao afirmar que:

A formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim uma primeira etapa: no entanto se ela preparar bem (desenvolvendo atitudes de disposição para o estudo, para a busca de referências na prática e para a investigação) o professor transporá os obstáculos do cotidiano escolar e terá maior segurança nas decisões, principalmente na fase de socialização que ocorre no ambiente de trabalho (RIBAS, 2000, p. 38).

Considerações Finais

Este trabalho aponta resultados de um levantamento do tipo estado do conhecimento, e permitiu obter a experiência de analisar, identificar nos trabalhos científicos: artigos, de 2005 a 2013, as investigações sobre a Formação Continuada do Professor iniciante e constatar que ainda há muito que se pesquisar sobre o tema.

Percebeu-se também que muitas das pesquisas relatam sobre os desafios e dificuldades do Professor Iniciante no seu início de carreira, mas uma porcentagem mínima de produções apresentadas relata sobre as práticas bem-sucedidas. Há então, um silêncio acerca das produções sobre o professor iniciante, tendo-se em vista que esta produção refere-se a 2,19% do total apresentado. Isso evidencia que há muito que se investigar para obter novos diagnósticos sobre o tema.

Observa-se também, que há poucas produções com o tema Professor iniciante na página da Anped, contudo, a tendência destas pesquisas tem se firmado nos últimos anos, conforme a pesquisa mostra. Ter estes dados compilados, colaborará tanto aos acadêmicos da Pós-graduação, como os professores iniciantes, na busca de entender as dificuldades enfrentadas no dia a dia do profissional iniciante, como também o processo de sua formação continuada e ainda, ter uma produção em que tais dados já encontram a disposição dos interessados em investigar sobre este tema.

Referências

ANDRÉ, M. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p. 11-24, set./dez. 2006.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**. Autêntica, 2009.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, vol. 42, n. 145, Jan./Apr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 13, ago. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In: **Educação & Sociedade**, vol. 23, n. 79, Agosto/2002, p. 257-272.

CAPES. **Banco de dissertação e teses**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C; VAILLANT, D. **Desarrollo Profesional Docente**: Como se aprende a enseñar? 3 ed. Madrid: Narcea, 2013.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**. São Paulo: Olho d’Água, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulina; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, vol. 6, n. 19, pp. 37-50, Set/Dez. 2006.

SOUSA, R. M. **Professores iniciantes e professores experientes**: articulações possíveis para a formação e inserção na docência. 2015, 15 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso Campus Rondonópolis, Rondonópolis, MT, 2015.

PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Oldair José Tavares Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso/CUR/PPGEdu
Grupo de Pesquisa InvestiAção

Simone Albuquerque da Rocha
Universidade Federal de Mato Grosso/CUR/PPGEdu
Grupo de Pesquisa InvestiAção

Resumo

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa com abordagens quanti-qualitativa que tem por objetivo expor de forma sistematizada o panorama das pesquisas sobre a educação do campo nos últimos 10 anos. A curva crescente de publicações feitas nos últimos anos, demonstra a relevância do tema. As pesquisas neste campo da educação são elaboradas em grande parte por pesquisadores que têm a educação como temática, porém outras áreas, que não a da educação, também apresentam uma certa frequência nas pesquisas. Foram levantados dados nos bancos de informações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos publicados em revistas especializadas disponíveis na SciELO. O trabalho analisa os resumos das teses, dissertações e artigos que aparecem com maior frequência, respeitando critérios como, região, estado, universidade e orientadores. Questiona-se para a pesquisa: o que se tem produzido sobre educação do campo na última década? Onde se concentram as pesquisas? Que temas e que metodologias abordam? Ficou evidenciado que a região onde ocorre a maior parte das pesquisas sobre a educação do campo é a região sudeste, os temas das pesquisas são mais frequentes sobre lutas, movimentos e programas sociais pontuais, a pesquisa sobre educação do campo ainda não tem um perfil definido, são pesquisas que partem dos mais diversos campos da produção de conhecimento. Destacou-se na pesquisa que grande parte dos pesquisadores são graduados em Pedagogia e que pertencem às instituições públicas e do sexo feminino.

Palavras-chave: Educação do campo. Educação rural. Escola do campo.

Introdução

A educação do campo se constituiu em meio aos movimentos sociais, lutas que se fortaleceram nos anos 1990 com aumento de investimentos no campo da reforma agrária, e, conseqüentemente o aumento de assentados e da população rural em geral. Com o aumento desta população, houve então uma preocupação com a formação destes cidadãos, tanto para propiciar-lhes melhores condições de vida, quanto para capacitar a mão de obra, seguindo a lógica neoliberal que atingira seu ápice nesta época. A educação do campo é uma concepção político pedagógica que

tem por objetivo dinamizar as relações de seus sujeitos com a terra e o meio ambiente, incorporando assentados, indígenas, extrativistas entre outros. Essa integração destes povos através da educação se fortaleceu a partir da Constituição Federal de 1988, que trata a educação como um bem de todos.

Como mestrando e novo pesquisador inserido na docência da educação do campo, senti-me motivado a verificar o estado atual das pesquisas sobre educação do campo. Para tanto, procedi a um levantamento do tipo Estado do Conhecimento, com vistas a mapear e discutir acerca de um determinado campo da produção de conhecimento. O recorte temporal deste estado do conhecimento é de 2005 a 2015, onde foram levantados dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos publicados em revistas especializadas disponíveis na SciELO. Os descritores utilizados para coletar as informações foram os seguintes: Educação-do-campo, educação do campo, educação rural e docente na educação do campo. Após coletados os dados foram tabulados e analisados quanti-qualitativamente, objetivando observar a distribuição geográfica das pesquisas sobre o tema, verificar quais orientadores estão dominando a área atualmente, qual o perfil do pesquisador, quais instituições vem se destacando a respeito desta pesquisa, a distribuição temporal das pesquisas, os aurores mais citados nas referências das pesquisas analisadas. Os resultados apontaram para 78 dissertações, sendo 30 teses e 18 artigos. Diante disso observa-se que a produção sobre a educação do campo teve um crescimento interessante, de 1000% na década, mas o total de pesquisas a respeito da educação do campo representam uma parcela muito pequena do total das pesquisas, comparando apenas com as pesquisas realizadas sobre a Educação a Distância, as publicações sobre educação do campo representam cerca de 3% do total no mesmo período, o que demonstra que apesar do crescimento nos últimos 10 anos, ainda é um tema a ser mais explorado pelas pesquisas em educação.

A pesquisa em educação no Brasil ainda é bastante jovem, surgiu apenas na década de 1970 com o surgimento dos programas de pós-graduação, conseqüentemente surgiram vários grupos de pesquisas em vários centros do Brasil conforme corrobora André (2006). A pesquisa sobre educação do campo, é mais recente ainda, apresentando um grande aumento na última década e se disseminando pelo país.

A pesquisa tem sido desenvolvida por pesquisadores atuantes nas Universidades, sendo cobrada com intensidade, nos programas de pós-graduação, quando mestrandos e doutorandos, tem que apresentar uma produção como avaliação final.

Assim, todo o novo pesquisador, precisa fundamentar-se melhor sobre o tema que pesquisa, a fim de não redundar em um tema já investigado e buscar referenciais para seu trabalho. Para tanto, apropriam-se de simples levantamentos, mapeamentos, entre outros mecanismos. Neste caso, adoto o estado do conhecimento, segundo Ferreira (2002), é um mapeamento acerca da produção científica em determinado campo da produção de conhecimento, respeitando um recorte temporal. Este tipo de trabalho é de fundamental importância para que se possa ter um panorama geral acerca do assunto discutido, já para novos pesquisadores se torna imprescindível, pois o torna a par das questões gerais sobre o seu tema, possibilitando a descoberta de grandes centros das pesquisas sobre seu tema, identificar os pesquisadores tops acerca do assunto e principalmente direcionar o novo pesquisador, para que possa de fato se constituir pesquisador, pois através da produção deste tipo de trabalho, são feitas grandes descobertas a respeito do tema que vão encaminhar este jovem pesquisador durante sua trajetória acadêmica.

O Estado do Conhecimento André de um mapeamento, uma vista mais ampla acerca de um tema. A importância de se fazer este mapeamento, esta visão macro sobre determinado tema, serve para se verificar o alcance das produções. Acerca disso Ferreira (2002), salienta:

[..]responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários[...] (FERREIRA,2002, p.258)

Assim, este trabalho que apresento, situa-se como um estado do conhecimento sobre as pesquisas em relação a educação do campo e objetiva expor de forma sistematizada o panorama das pesquisas sobre a educação do campo nos últimos 10 anos adotou-se a abordagem quanti-qualitativa. O levantamento foi desenvolvido nos bancos de dados da CAPES e BDTD para Teses e Dissertações e SciELO para artigos buscando responder as questões o que se tem produzido sobre educação do campo

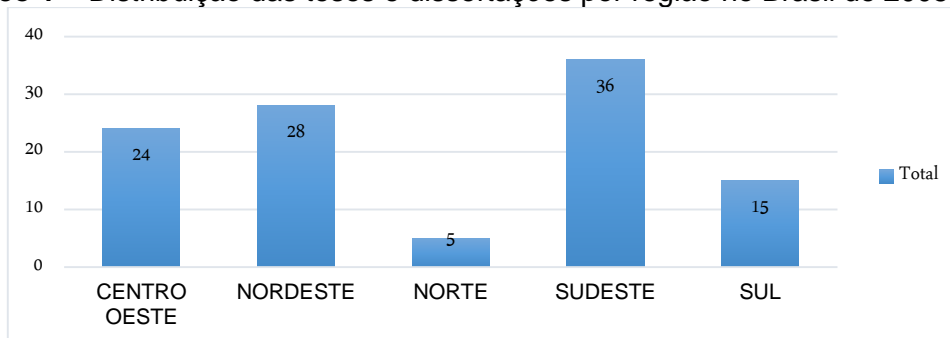
na última década? Onde se concentram as pesquisas? Que temas e que metodologias abordam?

Neste eixo, será realizada uma exposição acerca do cenário sobre as pesquisas realizadas a respeito da educação do campo, os dados serão expostos de forma sistematizada em gráficos.

Analisando apenas Teses e Dissertações, se conclui que o número de dissertações é bem maior em relação ao número de Teses nos últimos 10 anos, em se levando em consideração que uma tese se desenvolve em quatro anos e uma dissertação em dois anos, e que nem sempre os mestres investem no doutorado, o dado torna-se compreensível. Durante o espaço temporal levantado, verificou-se um total de 78 Dissertações e 30 Teses. Esses trabalhos se apresentam das mais variadas áreas e de diferentes campos abordando a educação do campo. Considerando-se a origem das instituições, cerca de 89% das pesquisas são realizadas por instituições públicas, demonstrando o pouco interesse das instituições privadas em pesquisar sobre o tema.

No gráfico 1 veremos a distribuição geográfica das pesquisas considerando apenas as regiões, onde essas pesquisas estão sendo realizadas.

Gráfico 1 – Distribuição das teses e dissertações por região no Brasil de 2005 a 2015

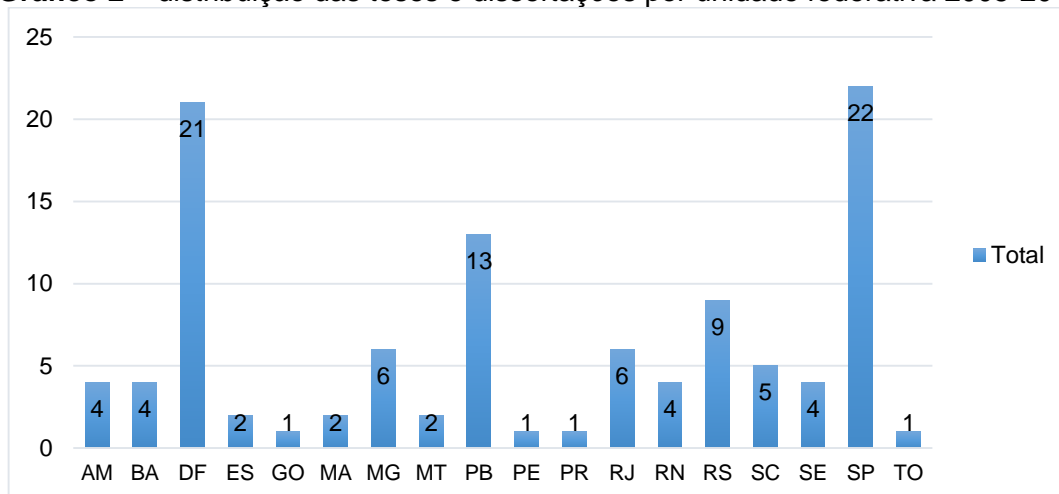


Fonte: Dados elaborados pelo autor através das fontes CAPES e BDTD

Analisando os dados do gráfico 1 podemos observar que a região sudeste e a nordeste aparecem com um grande número de produções a respeito do tema. Porém quando observamos a distribuição por estados, verificamos que a grande parte das pesquisas da região nordeste estão concentradas no estado da Paraíba, como veremos no gráfico 2, a distribuição das teses e dissertações por unidades federativas.

Observaremos que do total de 28 pesquisas no recorte temporal de 2005 a 2015, publicadas na região Nordeste, 13 pesquisas estão concentradas no estado da Paraíba.

Gráfico 2 – distribuição das teses e dissertações por unidade federativa 2005-2015



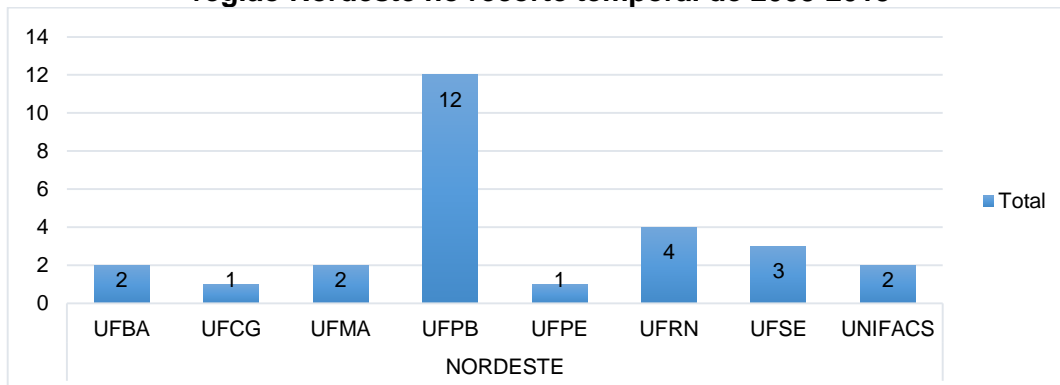
Fonte: Dados elaborados pelo autor através das fontes CAPES e BDTD

Até o momento, de acordo com os dados analisados, podemos observar que o estado da Paraíba concentra grande parte das pesquisas da região, há uma distribuição desigual das pesquisas nesta região. Analisando-se que na Paraíba tem um número bem menor de programas de pós-graduação e a região sudeste o supra e muito, conclui-se que a Paraíba é o maior estado produtor de pesquisas científicas sobre a educação do campo.

Ainda na região Nordeste observamos os estados da Bahia e do Rio Grande do Norte cada um com 4 pesquisas apresentadas, Sergipe 3 pesquisas, Maranhão 2 e Pernambuco com apenas 1 pesquisa, dentro do recorte temporal, e nos bancos de dados pesquisados não apresentaram nenhuma pesquisa.

Enfatizando ainda a região Nordeste, verifica se que das 13 pesquisas do estado da Paraíba, 11 foram realizadas pela Universidade Federal da Paraíba, como veremos a seguir.

Gráfico 3 – Distribuição das pesquisas por universidades, considerando apenas a região Nordeste no recorte temporal de 2005-2015



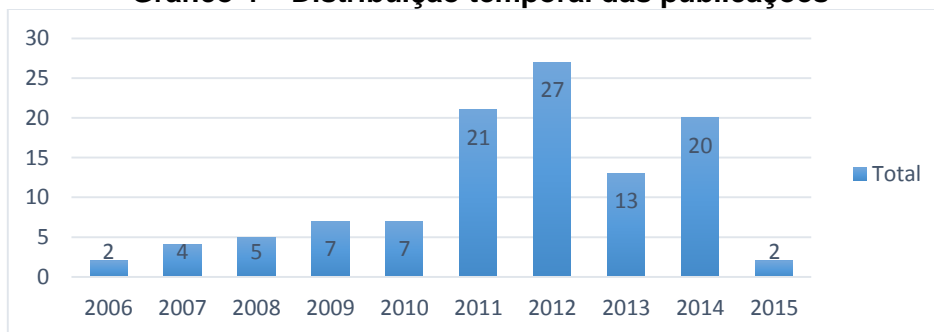
Fonte: Dados elaborados pelo autor através das fontes CAPES e BDTD

Analisando as publicações feitas pela Universidade Federal da Paraíba, verificamos que em 7 dos trabalhos levantados são orientados pela professora Maria do Socorro Xavier Batista, que é professora associada da UFPB, pedagoga e tem como linha de pesquisa Educação Popular, com objetivo de Conhecer e Analisar as experiências de educação popular vivenciadas nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil organizada.

Destaco também que dos trabalhos encontrados no estado paraibano, apenas 1 trabalha com a formação de professores, a grande maioria, trabalha com movimentos sociais e emancipação humana.

Considerando a distribuição temporal das teses e dissertações no período levantado, podemos observar que o ápice das publicações ocorreu no ano de 2012, como será exposto no próximo gráfico.

Gráfico 4 – Distribuição temporal das publicações



Fonte: Dados elaborados pelo autor através das fontes CAPES e BDTD

Como podemos observar desde o ano de 2006 as pesquisas vêm numa curva crescente até o ano de 2012 quando atingiu seu maior número, porém no ano de 2013

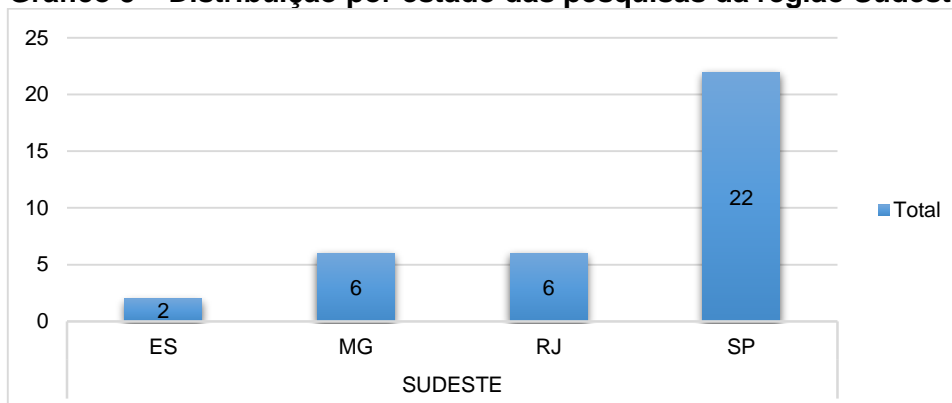
houve uma queda brusca, dado este que merece análise. Já no ano de 2014 houve um aumento significativo, o presente ano até o momento apresentou apenas duas pesquisas na área.

No que diz respeito ao tipo de instituição que vem produzindo neste campo, destaco que 89,99% das pesquisas levantadas são realizadas por instituições públicas, notamos que a educação do campo ainda é um tema que não desperta grande interesse das instituições particulares até o presente momento.

Outra região do Brasil que se destaca na análise quantitativa das pesquisas que envolvem a educação do campo é a região Sudeste do Brasil, onde até o presente momento é a região líder na produção de pesquisas, cerca de 34% das produções do país até o presente momento foram realizadas nesta região.

O próximo gráfico mostra a distribuição das pesquisas dentro da região Sudeste, onde podemos detectar que a maior parte destas produções estão sendo produzidas no estado de São Paulo.

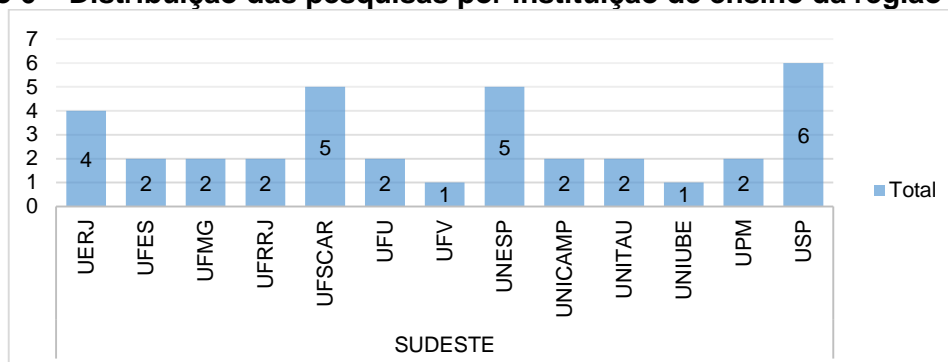
Gráfico 5 – Distribuição por estado das pesquisas da região Sudeste



Fonte: Dados elaborados pelo autor através das fontes CAPES e BDTD

As produções desta região estão concentradas em grande escala no estado de São Paulo. No que se refere as instituições que estão realizando essas pesquisas há um certo equilíbrio na distribuição, destacando se 4 universidades da região como veremos no próximo gráfico.

Gráfico 6 – Distribuição das pesquisas por instituição de ensino da região Sudeste



Fonte: Dados elaborados pelo autor através das fontes CAPES e BDTD

Analisando a distribuição das pesquisas por instituição, se destacam USP, UFSCar, UNESP e UERJ.

Analisando as publicações da USP, verificamos que metade das produções desta universidade são orientadas pela professora Ana Paula Soares da Silva, que é psicóloga, que tem como foco em suas pesquisas a relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo. Coordenou o Grupo Nacional de Trabalho Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo, instituído pela COEDI/SEB/MEC. Atualmente coordena o grupo de pesquisa e extensão Subjetividade, Educação e Infância nos Territórios Rurais e da Reforma Agrária (SEITERRA/FFCLRP-USP).

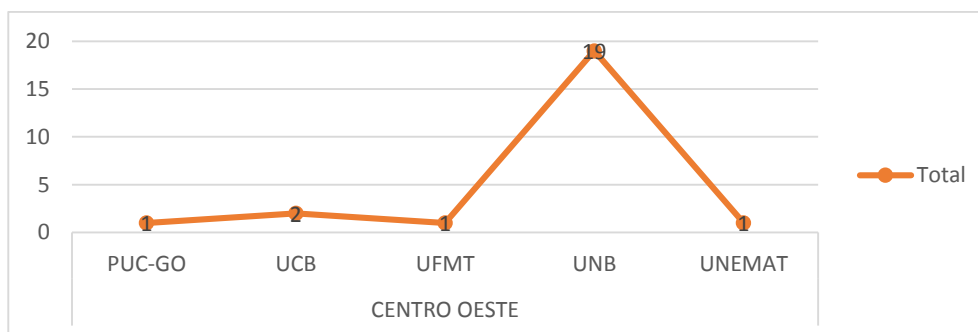
É importante salientar que a pesquisa não se deu somente nos dados quantitativos, pois interessou-nos investigar sobre os orientadores, os temas das pesquisas, sobre o que investem e isso só foi possível entrando no currículo lattes dos mesmos e lendo algumas produções.

Quando observamos os dados referentes a região Centro Oeste, verificamos que 87,5% das publicações da região estão concentradas na UnB, a UFMT aparece em seguida com 2 pesquisas, porém nos bancos de dados pesquisados não foram encontradas, apesar de defendidas em 2014 a pesquisa de Suely Maria Pires, que desenvolveu uma pesquisa com o apoio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), em 2014 e teve como objetivo investigar a políticas públicas com foco na formação de professores do e para o campo, a pesquisa teve como sujeitos professores iniciantes da escola do campo, esta se fundamentou na abordagem qualitativa com método (auto) biográfico, adotando narrativas como instrumento de coleta de dados. E a de Iorin. Também defendida em 2014 que investigou sobre o significado do projeto político pedagógico na construção da Gestão Democrática da

Escola e teve como objetivo analisar a compreensão que os professores apresentam sobre o significado do processo de construção do projeto político pedagógico como condição de construção de ações e relações participativas no interior da escola.

O gráfico seguinte mostra a distribuição das pesquisas realizadas no Centro Oeste, considerando as instituições de ensino.

Gráfico 7 – distribuição das pesquisas da região Centro Oeste por instituições de ensino



Fonte: Dados elaborados pelo autor através das fontes CAPES e BDTD

Analisando as pesquisas no Centro Oeste brasileiro, verificamos que o domínio quantitativo está concentrado na UnB. As publicações feitas por esta instituição, destacamos que a professora Mônica Castagna Molina orientou cerca de 50% das pesquisas realizadas pela universidade. Mônica Castagna Molina, bacharel em Ciências Sociais, é professora adjunta da Universidade de Brasília, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília. Diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, Coordenadora do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária. Coordenou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e o Programa Residência Agrária. Atualmente é coordenadora do projeto Educação do Campo e Educação Superior: Uma Análise de Práticas contra hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte. Os trabalhos da professora Mônica Castagna Molina contemplam em sua maioria a formação docente para a educação do campo, a licenciatura em educação do campo, a formação crítica dos professores do campo, dentre outros.

Neste eixo será elaborado um perfil geral dos autores das pesquisas sobre a educação do campo, considerando o recorte temporal de 2005 a 2015, analisando teses e dissertações, levantados nos bancos de dados da CAPES e BDTD e artigos disponíveis no SciELO.

A maioria dos pesquisadores sobre educação do campo são do sexo feminino, cerca de 72% das publicações são elaboradas por mulheres. No que se refere a graduação dos autores, foram identificados que diversas áreas fazem pesquisa sobre a educação do campo, porém a qual se destaca em grande escala, são autores graduados em Pedagogia, as demais licenciaturas aparecem com pouca relevância quantitativa. O gráfico que segue ilustrará essas informações.

Algumas considerações

Este tipo de trabalho contribui bastante para o amadurecimento acadêmico, faz se necessário esta pesquisa para que os novos pesquisadores possam de fato se constituírem pesquisadores, Através deste, foi possível identificar onde são os grandes centros da pesquisa em educação do campo, assim como quem são os pesquisadores que mais desenvolvem pesquisas neste campo. De acordo com André (2009) este trabalho denominado Estado do Conhecimento, permite ao novo pesquisador essa integração de produção e o conhecimento acadêmico da área de pesquisa que é do seu interesse.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A jovem pesquisa educacional brasileira. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p. 11-24, set. /dez. 2006.

CAPES. Banco de dissertação e teses. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 25/07/2015

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas 'estado da arte'. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-72, ago. 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulina; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, vol. 6, n. 19, pp. 37-50, Set/Dez. 2006.

SCIELO. Banco de periódicos. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em:18/07/2015.

BDTD. Biblioteca digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://btdt.ibict.br/vufind/> Acesso em:18/07/2015.

ESCAVADOR. Dados minerados. Disponível em: <http://www.escavador.com/> Acesso em:18/07/2015.

OS PROFESSORES INICIANTES E OS ENFRENTAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS INTERDISCIPLINARES DE ENSINO

Vilma de Souza Rampazo – SEMED/OBEDUC

Luíza Savelli dos Santos – SEMED/OBEDUC

Renata da Penha Coelho Mata – SEMED/OBEDUC

Welida katiane dos Santos Souza Lima – SEMED/OBEDUC

Resumo

A presente pesquisa apresenta o resultado de um trabalho que buscou desvelar a maneira pela qual os professores em seus primeiros anos de docência compreendem a elaboração das propostas pedagógicas em uma perspectiva menos fragmentada, que caracteriza a abordagem de um currículo interdisciplinar. Assim sendo, o foco das investigações foi analisar como é concebido o termo interdisciplinaridade, e quais são os enfrentamentos vivenciados na realização de propostas curriculares com enfoques interdisciplinares. A pesquisa situa-se na abordagem qualitativa, apoiada no método (auto) biográfico quando adota como instrumento as narrativas de si, com as quais buscamos evidenciar: o que narram as professoras sobre suas concepções de interdisciplinaridade e como expressam seus enfrentamentos na efetivação de propostas curriculares menos fragmentadas. Optou-se pela pesquisa qualitativa por seu caráter de particular relevância dos estudos das relações sociais tornando-se uma relação dinâmica entre os sujeitos, suas subjetividades e a pluralidade do mundo que o cerca. Quanto ao uso das narrativas optou-se pela escrita desse gênero por acreditarmos que o ato de escrever instiga a construção e a perspectiva de transformação, ao tornar-se pública e produzir conhecimento sobre os aspectos da vida social e profissional. A coleta dos dados foi realizada com três profissionais docentes iniciantes na rede pública de ensino do município de Rondonópolis-MT. O estudo empreendido e as análises das narrativas revelaram a necessidade de se repensar os processos formativos docentes ante os desafios e enfrentamentos na realização de uma prática que se pretende democrática e transformadora. Trata-se de uma autonomia curricular que substitua o paradigma centralizador, homogêneo e previamente definido por um modelo mais dinâmico caracterizado pela diversidade e pela heterogeneidade, construído coletivamente mediante debates, tensões e conflitos no estabelecimento das ações e dos percursos educativos da instituição.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Professor iniciante. Formação inicial docente

Introdução

Nos últimos anos as discussões sobre as políticas públicas educacionais voltadas para a formação dos educadores vêm ganhando destaque no cenário nacional. Acreditamos que isto se justifique pelas exigências cada vez maiores da

sociedade contemporânea marcada pela inovação tecnológica, pela informação e pela produção de conhecimento.

Neste sentido, entendemos que a formação inicial docente precisa proporcionar ao licenciando, a capacidade de compreender o que aponta Marcelo (2002), que os conhecimentos produzidos têm um prazo de validade muito limitado. Eles são construídos e reconstruídos ao longo dos nossos processos de vida e formação e por serem colocados em xeque, precisam constantemente ser repensados, reelaborados, aprimorados.

Inserido neste contexto, o início da carreira docente exige investimento, estudo, reflexão e acompanhamento, porque conforme afirma Pienta (2006) esta é uma fase de confronto entre os saberes construídos na formação inicial e a dura, complexa e desafiadora realidade do exercício da profissão.

Nos estudos de Cavaco (1993), Tardif (2002) entre outros, encontramos que os primeiros anos de experiências docentes poderão marcar de maneira positiva ou negativa o profissional levando-o à escolha de permanecer ou não na carreira. Conforme apontam os estudos este é um período muito significativo que marca a história profissional do professor, determinando sua relação com o trabalho. Decorre a necessidade de que haja um bom acolhimento destes profissionais por parte dos mais experientes e pelas equipes gestoras para que este período de inserção seja alimentado por experiências e expectativas positivas.

Ao nosso entendimento, este é mais um, dos muitos desafios para os cursos que se incumbem da formação inicial docente, visto que os conteúdos das diversas áreas precisam ser garantidos ao educando. Para a autora, a atividade do professor pode articular as áreas do conhecimento entre si mobilizando as funções mentais como (a percepção, a memória, a atenção e a imaginação) e integrar os conceitos, sem substituir o trabalho sistemático de cada disciplina, pois as representações que constituem a diversidade, a cultura, as linguagens matemática ou escrita, precisam ser ensinadas.

Entende-se a partir dos pressupostos trazidos por Lima (2007) que esta articulação entre as áreas do conhecimento faz-se necessária para que o currículo atenda às demandas colocadas pela socialização do conhecimento formal ensinado pela escola.

Reiteradamente trazemos o investimento em propostas curriculares mais significativas para o trabalho pedagógico, o que tem consistido em preocupação de docentes e pesquisadores quando questionam e por vezes criticam a fragmentação do conhecimento que tem constituído a abordagem disciplinar do currículo. Integrantes deste grupo, sentimo-nos mobilizadas pela necessidade de buscar nos estudos já disponíveis um aprofundamento teórico que nos propiciasse uma maior compreensão sobre a interdisciplinaridade, porque por tentativas, acertos e erros, temos ensaiado nas instituições de ensino das quais fazemos parte, algumas propostas curriculares menos fragmentadas, pois as consideramos mais significativas.

Nessa perspectiva, por meio do trabalho com projetos de práticas e ações que almejem uma aproximação maior entre as áreas do conhecimento, buscamos romper fronteiras e encorajar a pesquisa, a busca de soluções e a unidade entre os diversos campos do saber em uma construção mais significativa dos conhecimentos.

Nos estudos de Carvalho (2005), encontramos que pensar a interdisciplinaridade no contexto escolar exige engajamento e coletividade na elaboração do projeto educativo da escola. Exige também, sistematização e avaliação permanente do processo de ensino e aprendizagem, significativa mudança de atitude diante do conhecimento e sólida formação do professor para que ele aprenda a aprender e desenvolva competência didática para articular suas aulas com o contexto cultural do aluno e a ciência.

Os pressupostos defendidos pelo autor nos remetem ao entendimento de que as mudanças da escola passam entre outras coisas, pelas mudanças de atitudes daqueles que nela interagem, em especial o professor, que dinamiza a prática educativa no contexto escolar, podendo ele recompor a unidade do saber, em uma prática que se pretende interdisciplinar.

Retomamos a Carvalho (2005), quando afirma que o professor precisa em seu processo formativo assumir o compromisso permanente de formação e construção de sua identidade profissional, visto que a realidade é dinâmica e as verdades na maioria das vezes são relativas. Os mesmos pressupostos foram aqui apresentados por Marcelo (2002), quando sinalizou que o conhecimento tem um prazo de validade muito limitado, pressuposto que nos levou a revisitar a teoria de Freire (2011) onde defende o inacabamento do ser humano.

Compreendemos, entretanto, de acordo com Imbérnon (2011) que cada pessoa tem um modo particular de aprender, de processar as informações que recebe e de pôr em prática uma inovação. As mudanças de postura, assim como as inovações na educação ocorrem lentamente, afirma o autor. Em seu entendimento ninguém consegue mudar de postura de um dia para o outro, sem que possa interiorizar, adaptar e experimentar. Portanto, para o autor a aquisição do conhecimento deve ocorrer de forma interativa e integrada, tornando o currículo de formação um estudo de situações práticas reais que são problematizadas.

Ante o exposto, pelas vivências, os enfrentamentos, dificuldades e desafios com os quais nos deparamos na realização do trabalho acima mencionado, interessou-nos investigar e analisar como o termo interdisciplinaridade é concebido por profissionais que estão em seus primeiros anos de docência e como narram seus enfrentamentos na realização de propostas curriculares com enfoques interdisciplinares.

Partimos do pressuposto de que a maioria das nossas dificuldades advém da necessidade de maior aprofundamento teórico sobre o termo e a partir daí buscamos nas narrativas de três profissionais docentes iniciantes de uma escola pública municipal de Rondonópolis- MT, as respostas ao que nos propusemos investigar. Sabemos da complexidade da temática em questão e da dimensão dos estudos e pesquisas já realizados, assim, a intenção com o presente estudo foi trazer algumas concepções de professores iniciantes valendo- nos destes referenciais já existentes, os quais deram sustentação à proposta desse texto.

A interdisciplinaridade em questão...

Em Ferreira (2010), encontramos que a atitude interdisciplinar consiste na busca de alternativas para conhecer mais e melhor, na procura do saber fazer e saber viver. Segundo a autora existem dificuldades de natureza formativa, política, material e pessoal na efetivação do trabalho pedagógico interdisciplinar, que pressupõe abertura para si, para o outro e para o meio, na vivência de um espírito investigador e na construção de um jeito diferente de saber e de fazer. Nesse sentido esclarece que:

A metodologia do trabalho interdisciplinar propõe a abertura ao rompimento de obstáculos para buscar a integração de conteúdo e das pessoas; passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento. O movimento de integração de

conteúdos pode ser um dos primeiros passos na interação entre pessoas, condição para o desenvolvimento de 'atitude interdisciplinar [...] (FERREIRA, 2010, p. 17).

A esse respeito, a autora defende que parte das dificuldades encontradas quando ousamos romper com as tendências tradicionais e transitar pelo currículo, interligando os conteúdos das diferentes disciplinas que compõem os projetos das escolas, são advindos da nossa formação escolar e universitária, que “nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las” (FERREIRA, 2010, p. 17). Os pressupostos defendidos pela autora tornaram-se muito significativos para nós, enquanto parte desse grupo, que sendo formados na perspectiva de um currículo disciplinar ainda que temerosos, timidamente arriscamos pequenas mudanças em nossas concepções e em nossos fazeres da prática docente. Se assim pensamos e agimos, é porque compreendemos o currículo como uma prática dialógica e enquanto agentes neste processo, somos também responsáveis pela efetivação do seu significado.

As concepções aqui trazidas são também defendidas por Nóvoa (1992) quando afirma que a ação docente passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio e por processos de investigação de novos modos de trabalho pedagógico. Para o autor, portanto, a formação dos professores deve ser compreendida essencialmente como um dos componentes indispensáveis para as mudanças de postura. Produtores da sua profissão, afirma o autor, sua formação deve “estar articulada com as escolas e seus projetos” (NÓVOA, 1992, p. 28). Assim, conforme propõe Marcelo (1992), a formação inicial deve ser então concebida como “a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (MARCELO, 1992, p. 55).

Ante o exposto, cumpre-nos ressaltar que a busca por alternativas que venham a contribuir para a efetivação de novas experiências, para a inovação pedagógica e curricular, necessárias para a escola e a educação na atualidade, tem sido demonstrada pelos professores. Entretanto, sua formação inicial carece também de mudanças no sentido de esclarecer e posicionar-se teórica e metodologicamente para orientar e contribuir para tais inovações. Nela deveria estar o princípio das mudanças, uma vez que a organização do conhecimento por disciplinas, há muitos anos vêm sendo alvo de críticas no que diz respeito à fragmentação do conhecimento. A esse respeito questionamos: como tem sido formado o professor?

As pesquisas de Aires (2011) apontam que no Brasil há pelo menos quatro décadas, Japiassu orientando no doutoramento em Paris, do francês George Gusdorf, e autor da obra “Interdisciplinaridade e Patologia do saber” (1976), começa a difundir a concepção de interdisciplinaridade. Concepção que passa também a ser defendida e disseminada por Ivani Fazenda desde 1979, quando se engaja à discussão e dá continuidade às pesquisas até os dias atuais. Sustentadas por estas pesquisas, outras tantas vêm se posicionando no sentido de atribuir significado ao termo afirma Aires (2011).

De acordo com os pressupostos apresentados pela teoria de Japiassu (1976), a resistência apresentada pelos especialistas e pelas instituições de ensino e de pesquisa, à integração entre as disciplinas, tem sua origem no positivismo que vêm historicamente contribuindo para a criação e preservação das fronteiras, que as separam. Situação que ao nosso entendimento vem alimentando mais os nossos temores do que nossas possibilidades ante aos processos que desafiam as mudanças.

Em síntese, trazemos também de Fazenda (2001, p. 11) que existem cinco princípios básicos que favorecem e contribuem para a efetivação de uma prática docente interdisciplinar: “humildade, coerência, espera, respeito e desapego”. Entre tantas outras contribuições, a autora traz a concepção de interdisciplinaridade enquanto uma relação de reciprocidade que pressupõe diferentes atitudes a serem assumidas frente ao conhecimento, sendo o diálogo condição indispensável, essencialmente ao professor em seus primeiros anos de docência, foco da nossa investigação.

A iniciação à docência quem é o iniciante?

Refletir sobre o início da carreira docente exige estudos reflexões sobre a formação dos professores. Muitos estudos como os de Nóvoa (2012) entre outros, apontam que o sucesso nas práticas docentes está relacionado também a sua formação.

Portanto, pensar em práticas interdisciplinares dentro da educação, significa pensar na formação do professor para exercícios de tais práticas.

Nesse sentido, os estudos de Ghedin (2012) pontuam que qualquer que seja a reforma em educação, não provocará mudanças na realidade se não levar em conta

os sujeitos que conduzem o processo e historicamente as políticas públicas educacionais vêm propondo um conjunto de mudanças cujo foco não tem sido o papel do educador.

Enfático ao afirmar que o professor é o sujeito principal das mudanças na educação, o autor evidencia que a ampliação de vagas, tão discutida pelas políticas públicas precisa ser precedida de uma política de formação de boa qualidade para esse professor.

Almeja-se neste contexto, a elaboração de uma política pública de formação, que estenda para além da formação inicial. Uma política que dá acompanhamento ao profissional iniciante que adentra as instituições escolares e muitas vezes sofre pela inexperience e a indiferença advinda dos profissionais mais experientes em seu processo de inserção.

O professor iniciante é compreendido nesta pesquisa, conforme os apontamentos defendidos por Tardif (2008) quando apresenta as seguintes fases deste processo de inserção profissional. Segundo Tardif (2008):

[...] a primeira fase de exploração de um a três anos, na qual o professor escolhe provisoriamente sua profissão; a segunda fase é a de estabilização de três a sete anos em que o professor investe a longo prazo na sua profissão. [...] é no início de carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligado a experiência de trabalho (TARDIF, 2008, p.86)

Segundo Huberman (1995) o professor iniciante é o profissional que se encontra na docência há menos de três anos.

Observa-se a partir das definições apresentadas que o ser ou estar iniciante, é o processo de transição que marca a passagem de egresso de um curso de licenciatura após sua conclusão e a inserção na carreira docente. Neste processo, os sujeitos se lançam aos desafios que muitas vezes são colocados pelas situações de conflitos, de dúvidas e incertezas, que são ao nosso entendimento processos inerentes à todas as situações e ambientes novos, conforme validaram as narrativas dos sujeitos desta investigação.

Delineamento da pesquisa: o caminho percorrido...

O presente trabalho consiste em uma pesquisa que teve como foco propiciar reflexões e estudos sobre os termos interdisciplinaridade e a iniciação à docência,

respondendo aos seguintes questionamentos: como o professor iniciante compreende o termo interdisciplinaridade? O que eles narram sobre seus enfrentamentos na construção de propostas interdisciplinares de ensino?

Com intuito de respondermos a essas indagações, nos propusemos a realizar a pesquisa com abordagem qualitativa, a qual as autoras Gatti e André (2010, p. 30) afirmam “que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/ formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”.

Associada à pesquisa bibliográfica, apoiou-se no método (auto) biográfico com o uso das narrativas de três professoras iniciantes, com até três anos de inserção na carreira docente de uma escola pública municipal situada em Rondonópolis- MT, palco de atuação dos atores da nossa pesquisa. Para os quais utilizaremos os nomes fictícios Malu, Mari e Mel em suas descrições. Cumpre- nos apresentar o que nos revelou as narrativas dessas professoras iniciantes.

Segundo Souza (2007, p. 4) “a construção da narrativa de si implica em colocar o sujeito em contato com suas experiências, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive”.

As escritas de si e as experiências das professoras iniciantes presentes em suas narrativas

Antes de iniciarmos as análises das escritas das professoras iniciantes, Malu, Mari e Mel reiteramos o que despertou nossa atenção para a definição do método (auto) biográfico, em especial as narrativas de si, porque entendemos que essas escritas constituem-se como reveladoras dos processos da vida, dos percursos formativos e do desenvolvimento profissional.

Sua característica estabelece um elo entre o ato de escrever e a sua realização enquanto função social, pois pode instigar a perspectiva de “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir” (JOSSO, 2004, p.58).

Dessa forma, buscamos nas narrativas desses sujeitos elementos que desvelassem suas concepções e enfrentamentos sobre o fazer pedagógico interdisciplinar e tomamos como ponto de partida as concepções apresentadas pelos sujeitos investigados sobre o termo interdisciplinaridade:

Para mim a interdisciplinaridade significa trabalhar de forma interligada as diferentes disciplinas, porque o conhecimento é inacabado e assim uma disciplina vai complementando a outra, porque hoje há a necessidade de se trabalhar elementos diferenciados na construção do conhecimento. (MALU/2015).

O trecho acima nos revela a preocupação da professora sobre a necessidade de pensar dialeticamente a organização curricular numa perspectiva interdisciplinar. Seu entendimento defende o inacabamento da construção e busca do conhecimento, a necessidade do envolvimento de todas as disciplinas e conseqüentemente de todo o coletivo de educadores no desenvolvimento das propostas interdisciplinares de ensino.

A esse respeito Nóvoa (1992) pontua que a diversificação dos modelos e das práticas dos professores com o saber pedagógico e científico produz novos percursos para a transformação da escola e de suas ações.

As outras duas iniciantes Mari e Mel complementaram:

A interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma complementaridade entre as disciplinas, de maneira que o conhecimento de uma contribua para o aprimoramento da outra. Nesse sentido, o profissional precisa sempre buscar compreender outros contextos, ou seja, precisa ir além do conhecimento específico de sua área de formação essencialmente se o campo de atuação profissional for na Educação Infantil e/ ou nos anos iniciais. (MARI, 2015)

Eu entendo a interdisciplinaridade como uma maneira de abordar diferentes disciplinas dentro de um mesmo conteúdo proposto na sala de aula [...] mas nem sempre há ligação entre um conteúdo e o outro e se o professor não tiver compreensão e objetivo bem definido a aula não será significativa se torna um amontoado de conteúdos [...] a interdisciplinaridade constrói relações entre o conhecimento prévio da criança e o conhecimento proposto pela escola (Mel/2015)

Em suas descrições as professoras destacaram que o fazer pedagógico interdisciplinar exige mudanças de postura por parte dos docentes.

Evidenciou-se que eles precisam compreender de fato o que é este fazer, quais conceitos estão imbricados nesta abordagem e quais teóricos poderão subsidiá-los. Observa-se que o fazer interdisciplinar exige reflexão e ação na elaboração do planejamento, para que possa assegurar os saberes de cada disciplina e de cada etapa de vida da criança.

Com relação aos enfrentamentos vivenciados no fazer interdisciplinar as professoras assim narraram:

Eu tenho conseguido trabalhar a interdisciplinaridade mais na oralidade porque eu trabalho com a Educação Infantil e nesta fase o conteúdo não é tão sistematizado como no ensino fundamental, onde acho que o desafio é muito maior. Por exemplo: na Educação Infantil eu leio uma história eu consigo abordar as outras áreas através do conto, do desenho e da escrita. (MALU, 2015)

Trabalhar de maneira interdisciplinar não é tarefa fácil, são muitos os desafios e exige autoconfiança, busca por aprofundamento teórico, clareza de conteúdos, humildade, saber respeitar o espaço do outro, compreender e fazer- se compreendido, ter atenção e cuidados, ou seja, conseguirmos fazer diferente daquilo que fomos ensinados. Sendo assim, é necessário ser realmente profissional para desenvolver tal atividade com competência. (MARI, 2015)

No planejamento diário é muito difícil essa articulação entre as disciplinas. Minhas aulas na Educação Infantil, estou fazendo aquilo que acredito ser interdisciplinaridade, porque eu estou construindo esse conceito no meu dia a dia com as crianças. Procuo sempre saber o conhecimento prévio que a criança possui sobre o tema e construir relações entre o conhecimento que estou propondo. Mas não é fácil, porque é um jeito de fazer muito diferente daquele que aprendemos. (MEL/2015)

Nestas descrições pudemos perceber que a insegurança se constitui em um dos grandes desafios na realização das práticas das professoras iniciantes, que em meio aos dilemas e complexidade da prática vão trilhando os caminhos para a constituição de sua identidade profissional no início da carreira.

Para refletir...

Neste sentido, conforme aponta Hubermam (1992) a iniciação na docência é um período de aprendizagens intensas, que pode traumatizar, mas também despertar no professor a necessidade da busca para sobreviver aos desafios da profissão.

Em síntese, essa pesquisa trouxe fundamentalmente um recorte teórico sobre os termos interdisciplinaridade, formação docente e professores iniciantes e abordou a maneira pela qual os professores em seus primeiros anos de docência compreendem a elaboração das propostas pedagógicas em uma perspectiva menos fragmentada, o que caracteriza a abordagem de um currículo interdisciplinar.

Em suas narrativas as professoras apontaram seus conceitos sobre o termo interdisciplinaridade e seus enfrentamentos resultantes da inexperiência com as

práticas pedagógicas que se distanciam daquelas com as quais foram formadas. Tal fato evidencia que as experiências escolares anteriores, marcadas pela relação com os professores e seu modo de trabalho, exercem grande influência sobre as mudanças de atitude no fazer pedagógico.

Por fim, observou-se que os sujeitos expressaram a necessidade de uma nova formação docente que contribua para sua atuação frente às necessidades apresentadas pelo novo modelo de escola que compõe uma das esferas da sociedade atual, marcada pela informação, pelo conhecimento, pelo avanço tecnológico e pela alta competitividade que constituem o mundo globalizado. Situada neste contexto, há, portanto que ser repensada e ressignificada a escola e suas práticas.

Referências

AIRES, Joanez A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan/abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT, 2005. 260 p.: il.

CAVACO, M. H. (1995). O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A (org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto, p.155-177.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Nali Rosa Silva. Currículo: espaço interdisciplinar de experiências formadoras do professor da escola de educação básica. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, p.11-22, out. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. & ANDRÉ, M. (2010). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes. 29-38.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

JOSSO, M. C. (2004). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez.

LIMA, Elvira Souza. **Currículo, cultura e conhecimento**. São Paulo: Inter Alia, 2007.

MARCELO, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, Educacional, 1992.

PIENTA, A. C. G. (2006). **Aprendendo a ser professor: dilemas e dificuldades na construção da práxis pedagógica do professor iniciante**. PUCPR, Curitiba.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar**. In: Salto para o futuro. Histórias de vida e formação de professores. 2007, p. 3-13.

TARDIF, Maurice (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. 2ªed. Petrópolis: Vozes.

_____. Maurice. (2008). **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis – RJ: Vozes.

TRABALHO DE CAMPO NA GEOGRAFIA: UMA FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Werlen Gonçalves Raasch
Ex-Bolsista PIBID
Universidade Federal de Mato Grosso

Mirian Terezinha Mundt Demamann
Coordenadora subprojeto PIBID/GEO/UFMT/CUR

Resumo

A Geografia tem como objeto de análise o espaço geográfico, onde, estuda a relação entre sociedade e natureza. O objetivo deste estudo é relatar a experiência vivida como bolsista do Projeto Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) no projeto de aulas de campo na Escola Estadual de Ensino Médio Major Otavio Pitaluga (EEMOP), que funciona como um instrumento metodológico para auxiliar na construção do ensino geográfico teórico-prático com os alunos. O projeto possui quatro fases previamente planejadas. A primeira foi a elaboração de uma apostila com os conhecimentos geográficos a serem abordados no trabalho de campo. A aula de contextualização tem como objetivo trabalhar o conteúdo da apostila e principalmente explicar o objetivo principal do trabalho de campo, que é o aprendizado do aluno no pré e pós-aulas. O trabalho de campo é uma técnica de verificação *in loco* realizada no Assentamento Carimã em Rondonópolis/MT. O trajeto possui quatro pontos estratégicos, em cada um foi abordado o conteúdo de acordo com a especificidade dos elementos naturais do local. A socialização dos alunos é a última etapa, neste momento os alunos relatam todas as suas observações empíricas, apresentam amostras e trocam experiências com seus colegas e bolsistas. Por meio de uma análise realizada pelos bolsistas, consideramos que a execução do projeto teve um nível satisfatório por parte de todos os envolvidos. Os alunos demonstraram sociabilidade às atividades, compreenderam os objetivos propostos e principalmente entenderam que fazem parte do espaço que estudam, aonde, os fenômenos existentes são resultados da combinação homem/natureza.

Palavras-Chave: Ensino. Trabalho de campo. Empírico.

Introdução

A Geografia tem como objeto de análise o espaço geográfico, aonde, estuda a relação entre sociedade e natureza. Os conceitos principais utilizados na ciência são paisagem, lugar, região e território, possuindo a análise empírica *in loco* como ferramenta imprescindível de pesquisa. O contato empírico é concretizado por meio do trabalho de campo, atividade realizada pelos pesquisadores na área de estudo. No ensino da Geografia o trabalho de campo é uma ferramenta usada para observar, analisar, identificar, coletar dados e amostras.

Em outrora, antes mesmo de a Geografia ser institucionalizada como ciência no século XIX, o alemão Alexandre Von Humboldt (1769-1859), um dos pais da Geografia ligado à filosofia da natureza foi o primeiro a pensar no método empírico, saindo-se do seu gabinete para observar a natureza. Moraes (1999, p. 48) especifica que “em termos de método, Humboldt propõe o “empirismo racionado”, isto é, a intuição a partir da observação.” Ele propunha que a paisagem causaria deslumbramento, assim, combinada com a observação dos elementos presentes no meio, lapidado pela coesão, levaria a elucidação (MORAES, 1999).

No passado a observação de campo era muito utilizada para descrever os recursos existentes nos novos territórios conquistados ou “descobertos”, entretanto, essa técnica não era incorporada na sistemática da Geografia, porque não existia como ciência.

Esse trabalho é um relato de experiência de participação de um projeto quando bolsista PIBID, no ano de 2014, como discente de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), do Campus Rondonópolis. O projeto de Aulas de Campo aconteceu na EEMOP em Rondonópolis/MT com alunos do 3º Ano do Ensino Médio, sendo executado por bolsistas e supervisores do PIBID de Geografia e Biologia em parceria com a escola, e vem acontecendo desde o ano de 2013.

O objetivo deste estudo é relatar a experiência vivida como bolsista no projeto de Aulas de Campo no EEMOP, que funciona como um instrumento metodológico para auxiliar na construção do ensino geográfico teórico-prático com os alunos. Ou seja, sair da hierarquia de sala de aula, das aulas uniformes e cansativas, que tendem ao desinteresse dos estudantes.

Desenvolvimento

Metodologia

A aula de campo da EEMOP tem como idealizadores bolsistas e supervisores de Geografia e Biologia do PIBID. Essa instituição oferece apenas Ensino Médio nos períodos matutino, vespertino e noturno, entretanto, trabalhávamos apenas com as turmas da manhã e tarde, sendo três turmas por viagem. O projeto acontece de forma integrada, todavia, cada disciplina é responsável por abordar sua área de ensino,

assim, esse trabalho tem como finalidade relatar apenas a experiência vivenciada como discente/pibidiano de Geografia. Durante a participação o grupo de Geografia possuía 12 bolsistas com assiduidade efetiva.

A realização do trabalho campo no Assentamento Carimã aconteceu sempre aos sábados, sendo necessários dois ônibus para transportar todas as pessoas envolvidas. A saída era em frente à EEMOP as 07 hora.

O projeto conta com quatro fases previamente planejadas levando em questão os processos e referenciais teóricos de ensino aprendizagem no campo da geografia, tendo em vista a formação do ser humano capaz de estudar, interpretar, refletir e compreender o mundo que o cerca.

Elaboração de apostila

A primeira etapa foi à elaboração de uma apostila com os conhecimentos geográficos a serem abordados no trabalho de campo. Utilizamos bibliografias e sites confiáveis para preparação dos conteúdos a trabalhados com os alunos. O projeto já estava em andamento, portanto, tinha-se uma área de estudo definida, que era um sítio dentro do Assentamento Carimã localizado em Rondonópolis.

Os conteúdos a serem abordados na apostila e explorados na aula de campo foram à contextualização histórica da área de estudo, agricultura intensiva e extensiva, conceitos de paisagem, geologia, geomorfologia, bacia hidrográfica (corpos hídricos da região), biomas de Mato Grosso, ecossistema, degradação e ameaças ao Cerrado.

Aula de Contextualização

A aula de contextualização é ministrada uma semana antes do trabalho de campo, onde os bolsistas são responsáveis por sua execução. O objetivo é trabalhar o conteúdo da apostila, orientar os alunos do que levar a campo, quais roupas usarem, normas a serem cumpridas e principalmente explicar o objetivo principal do trabalho de campo, que é o aprendizado do aluno no pré e pós-aulas, buscando a assimilação dos conhecimentos teórico adquiridos em sala de aula com o vivenciado empiricamente.

Trabalho de campo

A técnica de verificação *in loco* inicia-se com a divisão dos grupos na área de estudo. São formadas quatro equipes com dois bolsistas de Geografia e Biologia, contendo no máximo dez alunos. O trajeto possui quatro pontos estratégicos de parada obrigatória. Em cada um foi abordado o conteúdo de acordo com a especificidade dos elementos naturais e humanos do local. Portanto, entendemos a importância do planejamento de campo, utilizando-o como um recurso didático no ensino aprendizagem e produção de conhecimento, evitando que não se transforme em apenas um momento recreativo.

Socialização dos alunos

A socialização dos alunos é a última fase do projeto, acontecendo no Sítio no Assentamento Carimã. Nessa etapa cada grupo prepara uma apresentação sobre o conteúdo que eles acharam mais pertinente. Os alunos relatam todas as suas observações empíricas, apresentam amostras e trocam experiências com seus colegas e bolsistas.

Resultados e Discussões

Área de Estudo

O município possui uma área de 4.159,118 km², localizado no sudeste mato-grossense, com latitude 16° 28' 15" sul e longitude 54° 38' 08" oeste, apresentando em média altitude de 227 metros (**Figura 1**). A população estimada para 2014 foi de aproximadamente 211. 718 habitantes, densidade demográfica de 47,00 hab/km² (IBGE, 2014).

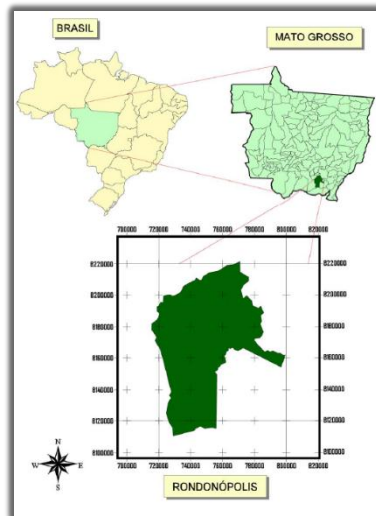


Figura 1- Mapa de localização de Rondonópolis
Fonte: Mato Grosso. Base cartográfica de MT, SEMA (2003)

A Escola fica localizada no Centro de Rondonópolis, ao lado da Praça Brasil, na Avenida Amazonas nº 789, as coordenadas são 16°28'20"S 54°37'56"W (**Foto 1**).

Foto 1- Entrada da EEMOP no Centro de Rondonópolis



RAASCH, W.G. (2015).

O Assentamento Carimã situa-se na Região Sul do estado de Mato Grosso com área de 6.045 hectares e mais de 190 famílias assentadas (**Figura 2**). O assentamento foi conquistado pelo Movimento Sem Terra (MST) por volta do ano de 1996, onde antes era uma propriedade privada, Fazenda Carimã, de propriedade de Souvenir Bó. O acesso ao assentamento se dá por meio da BR 163 por 28 quilômetros a partir de Rondonópolis e mais 38 quilômetros pela MT 471, a partir do assentamento Sete Placas (KARINA, 2013). O sítio é de propriedade da senhora Maria José, aonde, com muita hospitalidade recebe todos envolvidos no projeto.

Figura 2- Mapa Assento Carimã



Fonte: RedeSar (2013).

Trabalho de Campo

A pesquisa *in loco* pode ser utilizada como ferramenta de ensino interdisciplinar que objetiva proporcionar aos alunos e professores o contato com o meio estudado, abordando diferentes áreas de ensino (LOPES; PONTUSCHKA, 2009).

As potencialidades das atividades de campo proporcionam a experiência sensorial, onde, o estudante consegue assimilar melhor as informações a partir do contato empírico. A atividade de campo também permite estreitar as relações entre o professor e a turma, favorecendo um companheirismo resultante da experiência em comum e da convivência entre os envolvidos no ambiente escolar.

Os pontos de parada obrigatória foram alvos de abordagem por meio de conteúdos geográficos de acordo com as peculiaridades de cada lugar.

Ponto 1- O primeiro ponto foi nos arredores da casa da proprietária do sítio (**Foto 2**). Neste ponto aconteceu uma apresentação dos bolsistas, uma introdução da área de estudo destacando a História da criação do Assentamento Carimã e sua localização geográfica.



Foto 2- Grupo verde no primeiro ponto do trabalho de campo
RAASCH, W. G. (2014).

A agricultura nas fazendas em torno do assentamento é intensiva fomentada para exportação, deste modo, se utilizam técnicas e máquinas modernas para melhor preparo do solo. Na região predomina-se a produção de soja e milho. No Assentamento Carimã a agricultura é extensiva, portanto, a maioria dos produtos não é comercializada, usam-se técnicas rudimentares para o plantio. A diferença no sistema de produção agrícola se dá pelas características topográficas e pedológicas do assentamento, apresentando relevos irregulares com grande declividade, possuindo solo pobre, arenoso e pouco fértil, tornando-se o local pouco vantajoso para produção em grande escala.

Ponto 2- Nesta área entramos em contato com a vegetação, caracterizamos fauna e flora. A Fauna é definida como: “o conjunto das espécies animais de determinado hábitat ou de determinado estrato geográfico” (PELLEGRINI FILHO, 2000, p. 102). A fauna e flora são termos coletivos denominados para a vida animal e vegetal de uma determinada região.

Pellegrini Filho (2000, p. 106) designada flora como: “o conjunto das espécies vegetais de determinada região ou de um período geológico”. O estado de Mato

Grosso possui rica diversidade natural onde se encontra inúmeros ecossistemas, que é um sistema composto por elementos bióticos e abióticos.

O território mato-grossense é contemplado por três biomas Pantanal, Amazônia e Cerrado. O Pantanal compreende os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, essa região apresenta uma rica heterogeneidade de fauna e flora, somadas a um potencial cultural e turístico. Nesse bioma encontra-se o Parque Nacional do Pantanal mato-grossense e a estação ecológica de Taiamã, criados em 1981. O respectivo bioma é banhado pela bacia do Rio Paraguai e seus afluentes. O Pantanal é a maior planície alagável do mundo, considerado pela Unesco em 2001 como Patrimônio Natural da Humanidade e Reserva da Biosfera (MORENO & HIGA, 2005).

A Amazônia é predominante no norte mato-grossense, bioma caracterizado pela presença da floresta amazônica, rica em biodiversidade, drenada por numerosos rios que formam corredeiras e cachoeiras. Nessa região do estado, concentra-se a maior parte da população indígena, destacando-se o Parque Nacional do Xingu, onde vivem mais de três mil índios de diversas etnias (MORENO & HIGA, 2005).

Rondonópolis está inserido no bioma Cerrado, representando a taxionomia vegetal no estrato herbáceo, arbustivo e arbóreo. Na área do respectivo bioma identificou diferentes fisionomias, que formam um mosaico de acordo com as distintas características pedológicas e geomorfológicas (**Foto3**).



Foto 3- Alunos em contato com a fisionomia vegetal do Cerrado
RAASCH, W. G. (2014).

A fauna do Cerrado é bastante rica e diversificada, entretanto, não possuem muitos estudos específicos sobre a mesma. O sítio fica em área de difícil acesso e

distante de fazendas produtoras de grande escala, portanto, possui relativa conservação da biodiversidade.

O local está inserido na crista de um divisor de água, conseguimos ter uma visão ampla de toda região, com distintos cenários paisagísticos. Paisagem é tudo que pode ser observado ao nosso redor, dentro do espaço estamos inseridos. Possuem três categorias de paisagem, **paisagem modificada**: É um espaço transformado por ações do homem para fins agropecuários; **paisagem natural**: aquelas que foram desenhadas pela própria natureza, sem alguma transformação, algo raro atualmente; **paisagem organizada**: apresenta uma ação antrópica consciente combinada com o meio ambiente, como cidades e praças (FERREIRA, 2011).

Ponto 3- Neste local conceituamos bacias hidrográficas, onde, primeiramente caracterizamos geologia e geomorfologia para melhor compreender a estrutura hidrográfica da região.

O objeto da Geologia são os fenômenos geológicos de ordem física e biológica, um dos fenômenos de ordem física são as rochas. Pois, “as rochas são produtos consolidados, resultantes da união natural de minerais” (MADUREIRA, ATENCIO, MCREATH, 2000, p. 37). Os fenômenos de ordem biológica são restos de materiais orgânicos, como os fósseis compactados em rochas, que se consolidam através de intemperismo. Os atributos geológicos de Rondonópolis são predominantemente das Formações Furnas e Ponta Grossa, pertencentes ao Grupo Paraná, ambas são rochas sedimentares (ELY, 1998).

A ciência Geomorfológica estuda as formas do modelado terrestre. Os fatores que contribuem nesse processo são as forças exógenas e endógenas. A Geomorfologia do relevo rondonopolitano apresenta inúmeros aspectos morfológicos, litológicos e estruturais. A região está a leste da bacia hidrográfica do Rio Paraguai, e tem como principais afluentes nas áreas de planalto o Rio São Lourenço e Rio Vermelho (ELY, 1998).

Bacia hidrográfica é o conjunto de terras drenadas por um rio principal, seus afluentes e subafluentes. Por estarmos na parte mais alta do relevo, no divisor de água de uma sub-bacia hidrográfica, chamamos atenção dos alunos para o formato côncavo geomorfológico da área, responsável por essa denominação.

Os terrenos de uma bacia são delimitados por dois tipos de divisores de água, um divisor topográfico e um divisor freático (subterrâneo), definido pela estrutura geológica. O corpo hídrico que corta a região é o Ribeirão Ponte de Pedra, pertencente à sub-bacia do Rio São Lourenço.

Ponto 4- O último ponto é ao lado de um curso d'água. Assim, salientamos a importância da vegetação ciliar, fundamental para o equilíbrio ecológico que garante à proteção do solo evitando o assoreamento (**Foto 4**).

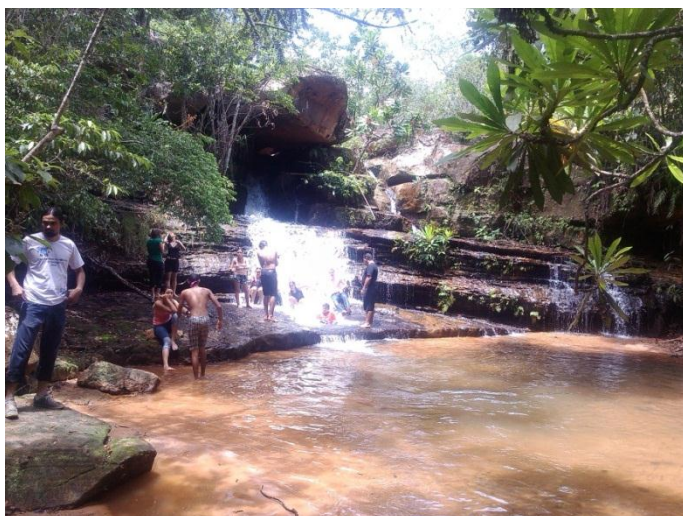


Foto 4- Mata ciliar preservada no curso d'água
RAASCH, W.G. (2014).

A contaminação da água foi um tema relevante, pois, o aumento da população mundial registrou acréscimo na produção de alimentos, que por sua vez cresceu o uso de produtos químicos no campo. Os fertilizantes químicos são nutrientes utilizados para enriquecer o solo, objetivando o aumento da produtividade (AIRES, 2010).

A produção intensiva do agronegócio no Cerrado transformou o Centro-Oeste brasileiro em uma fronteira agrícola. O Mato Grosso se tornou um grande exportador de grãos, e a poluição dos recursos hídricos por meio dos fertilizantes constitui-se em um grave problema para saúde da população.

Socialização dos alunos

Na última fase do projeto realizamos uma socialização entre os alunos, tornando-se um momento de troca de conhecimento, baseada nas informações adquiridas por meio da aula de contextualização em sala de aula e do contato empírico proporcionado pelo trabalho de campo. Os alunos prepararam uma apresentação sobre o conteúdo, observações, análise e coleta de amostras (**Foto 5**).

Foto 5- Socialização dos alunos após o trabalho de campo
Raasch. W.G (2014).



Por meio de uma análise realizada por todos bolsistas, consideramos que a execução do projeto teve um nível satisfatório por parte de todos os envolvidos. Os alunos demonstraram sociabilidade às atividades, compreenderam os objetivos propostos e principalmente entenderam que fazem parte do espaço que estudam, aonde, os fenômenos existentes são resultados da combinação homem/natureza.

Considerações finais

O trabalho de campo serve como instrumento de ensino-aprendizagem da Geografia. O estudo do espaço geográfico por meio empírico proporciona ao pesquisador um contato direto com seu objeto de estudo, tornando-se um procedimento indispensável.

É urgente apresentar novas ferramentas de aprendizagem para o ensino, fugindo da escola tradicional da aula meramente expositiva, buscando novas técnicas que incentivam o aluno á adquirir conhecimento.

A troca entre educadores e educandos tornou-se a experiência enriquecedora e satisfatória principalmente para os alunos que puderam estabelecer conexões entre a teoria e a prática.

Referências

AIRES, Luis. **O uso de fertilizantes é um problema sem solução na agricultura.** Disponível em: <<http://www.ecycle.com.br/component/content/article/35/1329-como-o-que-uso-fertilizantes-agricultura-emissoes-desequilibrio-efeito-estufa-problema-aquecimento-global-contaminacao-meio-ambiente.html>> Acessado em: 20 de Agosto de 2015.

ELY, Deise Fabiana. **A compartimentação e estruturação da paisagem do município de Rondonópolis-MT.** Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1998.

FERREIRA, Mateus. **Geografia é o saber.** Disponível em: <<http://geosaberdavida.blogspot.com.br/2011/02/paisagem.html>> acessado em: 20 de Agosto de 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estados@.** 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=mt#>> acessado em: 12 de Jul. de 2015.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. **Estudo do meio: teoria e prática.** Geografia (Londrina) v. 18, n. 2, 2009.

KARINA, Patrícia. **Assentamento Carimã.** Disponível em: <http://www.redesar.org/assentamento-carima/> Acessado em: 23 de Fevereiro de 2015.

MADUREIRA F., José B.; ATENCIO, Daniel; MCREATH, Ian. Minerais e rochas: constituintes da terra sólida. In: TEIXEIRA, Wilson et al (Orgs.). **Decifrando a Terra.** São Paulo: Oficina de Textos, 2000.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia Pequena História Crítica.** 10 ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

MORENO, Gislaine; HIGA, Tereza Cristina Souza (Orgs.). **Geografia de Mato Grosso: território, sociedade, ambiente.** Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

PELLEGRINI FILHO, Américo. **Dicionário Enciclopédico de Ecologia e Turismo.** São Paulo: Manole Ltda., 2000.

“ESCRITAS DE SI”: A AFETIVIDADE NAS NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DA INFÂNCIA, “LEMBRANÇA PUXA LEMBRANÇA”

Aparecida Paulo de Moraes Barros
Secretaria do Estado de Mato Grosso-SEDUC/MT

Éverton Neves dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso

Sonia Aparecida da Silva de Lara Pires
Secretaria do Estado de Mato Grosso-SEDUC/MT

Ana Lucia Linhares de Azevedo
Universidade de Cuiabá

Resumo

O presente artigo tem como objeto de estudo a percepção de uma professora da infância sobre os percursos de formação e o contexto da afetividade em seu ser/fazer docente, e como objetivo analisar como a participante da pesquisa articula narrativamente seus percursos de vida e formação. A pesquisa assentou-se nos seguintes aportes teóricos: Nóvoa (2007), Passegi (2010, 2011), Souza (2004) e outros. Metodologicamente a pesquisa alicerça-se em um conjunto de narrativas autobiográficas escritas pela participante da pesquisa, de modo que os dados parciais da pesquisa apontam que a escrita de si permite uma análise profunda do ser humano, do processo identitário docente, em um movimento de reconstituir adesões a princípios, valores e reflexões sobre suas potencialidades e seu fazer, ainda mais em questões contemporâneas como a afetividade.

Palavras-chave: Narrativas. Afetividade. Docência.

Introdução

No Brasil é crescente o trabalho de abordagem que laboram com as narrativas de vida, as quais decididamente contribuem para reflexões, ressignificações e todo um movimento que repensa na formação e a profissionalidade docente em si, reconhecendo que o sujeito é ator/autor de sua história, agindo no e com o mundo, como versado em Souza (2004, p. 54):

A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação [realça] a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios que concede ao sujeito, o papel de ator e autor de as própria história.

Historicamente os estudos que reconhecem a subjetividade do docente como matiz própria, seja com histórias de vida e o método (auto)biográfico, apontam que foi na obra de Aa Abraham intitulada “O professor é uma pessoa” de 1984 que inicia-se esse novo direcionamento. É o que Nóvoa (1992, p.15) pontua: “a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”.

Hoje, Connelly e Clandinin (2011) consideram-na como uma matiz teórico-metodológica, passando pelas diversas nomenclaturas propostas por autores nacional e internacional todos reconhecem-na como poderoso meio de entender o complexo educativo e os atores/autores envolvido no processo.

O Objeto de estudo a percepção de uma professora da infância sobre os percursos de formação e o contexto da afetividade em seu ser/fazer docente, e como objetivo analisar como a participante da pesquisa articula narrativamente seus percursos de vida e formação.

A pesquisa assentou-se nos seguintes aportes teóricos: Nóvoa (2007), Passegi (2010, 2011), Souza (2004,2010). Metodologicamente a pesquisa alicerça-se em um conjunto de narrativas autobiográficas escritas e oralizadas pela participante da pesquisa, o que para Passegi (2010, p.21) “(...) a pessoa que escreve faz uma reflexão crítica sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e/ou sua trajetória profissional, com o objetivo de situar-se(...)”.

Assim, em um primeiro momento demonstraremos teoricamente as narrativas enquanto pressupostos de uma “Escrita de Si” e seus objetivos para a Educação. Após, conheceremos nos Percursos de Vida e Formação da participante da Pesquisa e por derradeiro sua reflexão crítica sobre a Afetividade e experiências em seu fazer docente.

Escritas de si: permanente inquietude, uma clínica reflexiva pelas narrativas

A escrita sobre si é uma atividade de dizer-se e de cuidar-se, já que propõe um movimento infinitivo de respeito humano, de nossa existência, para com a história de vida, os percursos seguidos ao longo do viver, da própria pessoa que escreve ou do outro que partilha esta escrita, como propõe Foucault:

O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e se constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência. (FOUCAULT, 2006, p.11)

É no tecer dos fios das lembranças que pretendo bordar uma tela contada por nossa participante chamada, por sua deliberalidade, de Rosinha. Desnudar os sentidos, os sentimentos, as reflexões, do vivido ao experienciado, por meio da narrativa, pois “A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória” (BOSI, 1994, p 68). Ainda nessa esteira, Bosi (2003, p. 39) assevera a infinitude da lembrança das memórias:

(...) mais vivas recordações afloram depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão. Muitas paisagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidencias. Continuando a escutar ouviríamos outro tanto e nada mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.

Ainda que as memórias tragam consigo tal caráter de infinitude, para Bruner (1997), a narrativa “segmenta o tempo não pelo relógio ou pelo metrônomo, mas pelo desenrolar de eventos cruciais – pelo menos em começos, meios e fins”. Assim, a respeito da riqueza da narrativa, Bruner (1997) defende que talvez sua propriedade principal seja sua sequencialidade inerente, uma vez que uma narrativa é formada por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores.

A narrativa possui características que a colocam em um lugar relevante na investigação da mente, tais como sequencialidade de eventos e envolvimento de estados mentais. Segundo Bruner (2001), existiriam nas realidades narrativas alguns universais, os quais podem ser resumidos da seguinte forma: a) as narrativas possuem uma estrutura do tempo que não é medida por relógios, mas pelos eventos ou ações humanas mais importantes; b) é fácil avançar ou voltar no tempo quando se trata da narrativa; c) as ações têm motivos, implicam estados intencionais, crenças, desejos, valores, não são determinadas por causa e efeito; d) não possuem uma única interpretação, e sempre existe a possibilidade de questionamento, independente do quanto sejam verificadas; e) muitas vezes a sua referência aponta ou expressa um sentido para narrativa que não é direto; f) existe espaço para uma certa contestação,

para se contar e negociar versões da história; g) tem de romper com o canônico para valer ser contada.

As características da narrativa são mantidas independentemente de serem reais ou imaginárias, e estas levantam, de acordo com Bruner (1997), a questão sobre a sua origem, ou seja, uma vez que ela está sempre presente, o autor questiona se não teríamos uma aptidão ou predisposição para organizar nossa experiência através dela.

Agora, integrado ao que expus sobre a memória e a narrativa, como pesquisador narrativo interessados em pessoas e na vida destas e “[...] como elas são compostas e vividas é o que nos interessa observar, participar, pensar sobre, dizer e escrever sobre o fazer e o ir e vir de nossos colegas, seres humanos” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 22). Ainda sobre narrativa e suas características particulares, Bruner (1997, p. 46) explicita que:

Talvez a propriedade principal da narrativa seja sua sequencialidade inerente: uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores. Estes são seus constituintes. Mas estes constituintes, por assim, dizer, não têm vida ou significados próprios.

Seguindo os entendimentos da filosofia do conhecimento de John Dewey a vida é entendida como toda experiência do indivíduo e/ou da espécie, são as histórias que as pessoas vivem (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 27), sendo que a Experiência deve ser entendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca” (BONDIA, 2002, p. 21).

Eu caminhante, os percursos de vida e formação

A participante da pesquisa foi convidada por nós autores para compartilhar suas experiências de seu percurso de vida e formação, fazendo suas narrativas escritas e orais. Nós, pesquisadores, a conhecemos, é nossa amiga de docência, nossas vidas são entrecruzadas, tanto no campo profissional e pessoal.

Rosinha é uma Professora da Infância que leva consigo a leveza do ensinar, a alegria pela sala de aula e motivação para que seus alunos consigam um melhoramento de vida, da condição social, dedicando-se para com a história de vida de cada aluno de sua sala de aula,

Nós educadores gostamos de gente, trabalhamos e nos preocupamos com vidas, sendo (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 22)

É assim que nesta pesquisa queremos trazer a força da história de vida de nossa participante, aqui chamada de Rosinha, pseudônimo proposto por ela. Mas, qual a sua história, os percursos de vida e formação?

Vamos viajar por estas linhas que trazem a história dessa professora da infância que assim se apresenta:

O meu nome é Rosinha, tenho 36 anos, nasci em uma fazenda chamada Tabaco Seco, atualmente vivo no município de Rondonópolis – MT. Sou casada e tenho um casal de filhos. O meu pai é Belmiro de Moraes e minha mãe Josefa Paulo de Moraes os dois viveram a maior parte da infância e da vida adulta trabalhando na fazenda.

(...) cultivavam a lavoura e me ensinavam sempre tínhamos que trabalhar para conquistar os nossos objetivos, ele com a lavoura de milho e feijão e mandioca e sempre nas manhãs meu pai mandava eu, minha Irma e meus irmãos para cuidar da roça de milho para que os pássaros pretos e os periquitos não comesse toda a plantação e ali ficávamos morrendo de medo, pois era muito cedo e qualquer barulho nos assustava não víamos a hora de ir embora casa(..). Logo que os meus pais chegaram em Rondonópolis minha mãe trabalhava de doméstica e meu pai foi frentista e se aposentou como torrador de café.

Em suas narrativas, percebemos que o estudo é considerado pela família como algo que pode melhorar a condição sócio-financeira e cultural do indivíduo, assim como apregoado por vários teóricos, veja como as narrativas cristalizam a importância do estudo para seus pais, mesmo em meio a adversidade:

O meu pai mal terminou a 2^o série e minha mãe a 5^a série, mesmo assim sempre se preocuparam com os nossos estudos sempre estive em primeiro lugar. **Eles sempre diziam que o estudo era muito importante para ter um bom emprego ou uma profissão mais valorizada.**

(...) o meu pai por não ter estudo ele sempre dizia “que tínhamos que estudar para se alguém”. Ele e minha mãe decidiram que eu e meus irmãos precisávamos começar a estudar, então viemos para a cidade. (grifo próprio).

A realidade das famílias brasileiras demonstram as dificuldades em manter seus filhos na escola, um extremo esforço para possibilitar as vivências com a escola

e oportunizar o conhecimento. Latente são os problemas, todavia em suas memórias o início da educação formal é descrito por Rosinha:

A nossa criação não foi muito fácil, pois o que eles ganhavam trabalhando dava para alimentação e os materiais escolar, por isso eu e meus irmãos nunca tínhamos brinquedos, mais isso não importava muito porque a nossa imaginação era contava nos transformávamos abobora, milho em bonecas e assim a falta de brinquedos se tornava insignificante, pois nos divertíamos do mesmo jeito ou mais. **Os meus pais eram muito rígido com os nossos estudos, com a nossa educação. Eu iniciei os estudos na escola estadual Santa Isabel, uma escola pequena e muito acolhedora no bairro nossa senhora do amparo, adorava estudar naquela escola foras às coisas que acontecia que a falta de respeito com o outro.** (grifo próprio).

Para Balaban (1998) o início dos estudos, a vida escolar é “pode ser ocasião excitante”, para outros é motivo de apreensão, angústia pelo desafio. Neste ponto, as narrativas demonstram que na escola também há tensões enfrentadas pelas pequenas crianças, hoje o fenômeno social é chamado Bullying, destacamos aqui o sofrimento vivenciado por Rosinha e seus irmãos. À frente veremos que tais experiências ressignificaram suas práticas pedagógicas com seus alunos:

(...) as crianças tiravam sarro, colocava apelido, pois na época éramos baixa renda e os meus pais não tinha dinheiro para comprar bolsas e roupas caras, então eu e meus **irmãos levávamos os materiais escolar em saquinho de arroz e além disso meu pai resolve comprar banana para a gente vender para ajudar no orçamento de casa, mas isso se tornou mais um tormento para, pois foi mais um motivo para os alunos tirarem sarro de mim e dos meus irmãos.** Tinha dois irmãos um menino e uma menina eles se chamava Paulo e por coincidência do mundo ela se chamava Aparecida como eu, os dois vinha da escola até a rua de casa tirando sarro de mim isso acontecia todos os dias, mas um dia falamos para minha mãe, então ela conversou com a mãe deles mais não adiantou e continuaram, um dia eu me enchi disso encarei ela e nos duas começamos a brigar no meio da rua foi uma confusão e apanhei, mas também bati, mas isso não resolveu, mas me senti bem comigo mesmo por ter feito alguma coisa, mas é claro que se eu pudesse voltar atrás não faria isso agiria de forma diferente seria superior a eles, pois é assim que agente deve agir com pessoas que cometem esse tipo de agressividade com as pessoas. (grifo próprio)

Continuando seu percurso formativo e os fios que enlaçam suas memórias, vemos pelos escritos, desde a vontade de permanecer na escola de origem, o sentimento de pertencimento e amizade de escola que perdera até os dias atuais. E assim Rosinha rememora neste tempo-espaço, um ontem que permanece no agora:

Quando estava no quinto ano 5º ano minha mãe resolve mudar eu meus irmão para a Escola Estadual Renilda de Moraes, mas eu e meu irmão Ilson não queria, pois aquela escola me acolhia era minha casa, mas não teve jeito tive que ir para aquela escola, La eu me sentia como se ali não fosse o meu lugar nada me agradava, tudo os alunos tiravam sarro, então eu resolvi pedir para minha mãe voltar eu para a Escola Estadual Santa Isabel e assim foi, eu e o Ilson ficamos na Escola Santa Isabel e a minha Irma Silvia e o meu irmão Vilson ficaram na Escola Renilda. O tempo se passou e eu já ia para oitava série então minha mãe colocou nos quatro na escola estadual Adolfo e foi nessa escola que eu e meus irmãos terminamos o segundo grau essa sim eu me sentia bem. Quando comecei a estudar na sala onde entrei tinha uma menina que eu não gostava, pois achava ela muito metida e sempre que os professores iam formar grupos eu ficava rezando pra não sair com o grupo dela, mas um dia o professor Marcos chegou e disse que iríamos fazer um trabalho em grupo e que iria ser por sorteio e que ninguém poderia reclamar, mas adivinha sai justamente com aquela menina metida que eu não gostava. Então o professor pediu que sentássemos juntas e começasse o trabalho, mas pude perceber que o que eu achava da menina não era nada daquilo, por isso que hoje eu não jugo ninguém antes de conhecer, pois eu e essa menina que se chama Vanusa somos amigas até hoje (...).

Em suas memórias, as narrações demonstram crenças e valores atrelados à escolha pelo Curso Superior de Pedagogia, no sentido de estar atrelada a influência de uma professora da infância:

Na minha vida escolar conheci a professora Edna na 1ª série que eu passei a admirar muito por ser muito carinhosa, dedicada, sempre explicava tudo detalhadamente e deixava a gente se expressar. Mas também teve professores que eu detestei, pois era muito tímida e muito das vezes não conseguia responder a tabuada ou a leitura então ficava La fora no sol repetindo a tabuada ou copiando o texto que eu não consegui ler na sala de aula, isso me deixava muito triste e as vezes via La sentada, a se fosse a minha professora Edna, ai sempre via aquela professora que eu não gostava de cara amarrada sempre com raiva e gritando vamos aparecida é pra hoje. Eu pensei comigo um dia vou ser professora, mas sempre pensando em ser igual a minha professora Edna amada e querida por todos os alunos. Fui para o ensino médio, mas não teve nenhum professor ou professora que se destacou tanto na minha vida quanto a Edna.

Muitos teóricos arrematam que o aluno escolhe, às vezes, uma profissão por influência de algum professor que transmite a matéria com muita propriedade e saber, encantando o aluno, foi o caso de Rosinha que testifica que a professora da infância Edna oportunizou o querer em ser uma professora da infância.

Curso Superior: “uma faculdade de professora!”

A escolha profissional não é tarefa fácil, existindo uma pluralidade de fatores que levam o ser a determinar qual a trajetória profissional que será seguida. Teóricos, mencionam a força da família e da escola neste momento crucial de nossas vidas. Mas, na contemporaneidade, devido as políticas públicas de desvalorização da carreira docente, do mal-estar do trabalho docente e do paradigma que a Educação em nossos tempos, a escolha por ser/estar na docência se torna mais complexa. Veja o que o autor Cunha (2008) nos traz à reflexão:

A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas.

Os fios da trama dos percursos de vida e formação de Rosinha demonstram as razões dessa escolha, partindo do modo como em suas memórias restava a professora Edna, bem como as concepções e modo de ver dos outros em face dessa escolha:

Quando terminei o 2º grau demorei para me decidi, pois tinha muita gente que me falava você vai fazer pedagogia? Essa profissão é sofredora, e eu sempre dizia eu não me vejo em outra profissão, pois desde criança parava de brincar para cuidar e pegar os bebes que chegava em casa. Quando decidi fazer faculdade as pessoas me falavam não faz pedagogia faz outro curso, então eu decidi contra a minha vontade em fazer Administração, mas quando comecei me sentia um peixe fora da água não entendia nada do que os professores falavam, então pensava o que eu estou fazendo aqui? Decidi procurar a coordenação do curso de pedagogia para ver se tinha possibilidade de transferência, mas não tinha eu teria que começar tudo de novo, então resolvi continuar. Um mês depois descobri que estava grávida ai tudo ficou mais difícil fazer aquele curso que eu não gostava e ainda grávida a vontade era só de ficar em casa. As férias chegaram é só alegria curtir a gravidez tão esperada, mas um fato marcante aconteceu na minha vida pedi o bebê e decidi parar de estudar, mas eu tive anjos nessa fase da minha vida, minha Irmã não deixou que eu desistisse desse sonho, então ela falou vamos procurar a coordenação do curso de pedagogia, chegando La encontrei a Professora Estela que era a coordenadora do curso e que também me deu a maior força para eu continuar a fazer o curso de pedagogia, pois tinha meia bolsa, conversou comigo para eu começar que ia ser bom pra mim, manter a cabeça ocupada depois da perda que eu tive. Quando iniciou as aulas ai sim me senti em casa, tudo que os professores falavam eu entendia a parti de então não faltava uma aula

e aquele sonho de ser professora começou a se tornar realidade. Foi por tudo isso que resolvi me torna professora, pela professora Edna, eu gostar de criança, as pessoas que não me deixaram desistir o meu esposo, a minha família e minha irmã Silvia e a minha coordenadora Estela.

O que me levou a terminar o ensino médio, foi porque o meu maior sonho era ter uma faculdade e claro a de professora, mas eu sempre dizia que não queria dar aula para as series finais, pois não me sinto bem. Quando terminei a faculdade nem acreditei, pois passei por muitas coisas que cheguei a pensar em desistir uma delas foi crise financeira, mas tive os meus pais e minha querida irmã que me apoiou nessa época me ajudando pagar a faculdade e também não poderia de deixar de falar da minha grande amiga Coraci que me apoiou muitas vezes na hora dos de trabalhos e até hoje me ajuda com a sua notável experiência na área da educação. Eu admirava muito ela pela a grande paixão que ela tinha pela a alfabetação, pois quando ela contava suas experiências em sala aula podia ver em seu rosto a alegria e paixão que ela tinha em dar aula em estar com seus alunos, e eu adorava conversar com ela, pois nos identificávamos muito uma com a outra. No entanto tínhamos a mesma paixão de ser professoras dedicadas, carinhosas e fazer a diferença na vida dos aluno.

Eu ainda estou em processo de construção preciso estudar muito, pesquisar sobre os desafios que aparece em meu caminho, pois não quero ser apenas uma professora e sim a professora na vida dos alunos.

A “faculdade de professora”, isto é o Curso de Pedagogia apresenta como uma assertiva escolha, na medida em que em suas reflexões críticas Rosinha consegui se perceber em contínuo movimento de aprimoramento, busca, inerentes à atividade docente, ademais pelas suas experiências, lutas e dramas, amigos e o cotidiano da sala de aula, o desenvolvimento profissional docente é entendido e almejado.

Eu professora, Narrativas e Experiências pulsam Afetividade

As experiências vivenciadas por Rosinha com seus alunos demonstram o papel da Afetividade no contexto escolar. De modo que tais reflexões, são realizadas à luz de Paulo Freire (1997 p,71), já que esta observa " a si próprio; olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras, teorias e cálculos". Esta é a "(...) prática educativo-crítica", Estas atitudes fazem com que a escola labore pela relação dialógica do respeito, cordialidade e afetividade, pois Morales (1998, p. 61) "a conduta do professor influi sobre a motivação, afetividade e a dedicação do aluno ao aprendizado". De sorte que, "a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente." (LEITE, 2006, p. 29, 30).

Ademais, (...) vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. (PIAGET, 1976, p. 16)

[...] a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irredutíveis. (PIAGET, 1980, p.18)

Rosinha demonstra seu cotidiano na escola, realizando o exercício de reflexão crítica, em respeito ao outro e com o outro, encarando a afetividade como parte indissociável do trabalho docente:

(...) sobre o meu dia a dia na sala de aula eu procuro sempre trabalhar com os meus alunos coisas diferentes e dinâmicas, pois penso que as crianças aprendem mais quando eles participam construindo. A minha relação com os meus alunos começam desde o pátio da escola, pois aluno anteriores e turmas novas já me cumprimenta assim que chego com abraços, beijos outros com elogios e uma relação de muito respeito e carinho.

Em nossas narrativas, perguntamos sobre experiências (na concepção larrosiana) que marcaram decisivamente seu percurso de formação docente e assim a participante Rosinha nos relatou dois momentos que descreve com orgulho:

Uma das atividades que marcaram muito a minha vida foi quando eu trabalhei eleição do presidente de sala, primeiramente fizemos pesquisas sobre, O que era eleição? Como era a eleição antigamente? Qual era a nosso presidente atual? Assim trabalhei cartazes sobre o atual presidente e o que me deixou muito surpresa foi que a maioria dos aluno não sabia identificar a nossa presidenta. O interessante de tudo isso é que no final todos já sabia que ela foi a nossa presidenta mulher sabia identificar a nossa atual presidenta em fotos ou na televisão. Depois de tudo isso escolheram os presidentes e os vices isso tudo democraticamente. Expliquei aos alunos que tinham sido escolhidos para concorrer a presidente e vice presidente de sala que eles tinham que fazer um discurso falando sobre a proposta deles o que eles traria para turma? E como trabalharia em prol a turma? (...) foi uma euforia total todos falavam alegres e felizes e fora o aprendizado que foi para eles.

(...) trabalhei os conceitos de “sistema monetário” depois fomos para a pesquisa no mercado, pois sem conhecer como funcionava um

mercado não tinha como eles montar o mercado em sala, nessa pesquisa no mercado pedi para que os alunos observasse a arrumação das mercadorias, como era os caixas, açougue, padaria data, preço e peso, assim que todos terminaram voltamos para escola e montamos uma tabela os nomes dos produtos, preço, peso e data de validade. Neste dia pude trabalhar com os aluno as quatro operações e a produção de situações problemas envolvendo toda a pesquisa deles no mercado do bairro Vila Operaria. Na aula seguinte fomos para a montagem do mercado em sala, primeira coisa foi escolher o dono do mercado, os funcionários (empacotador, o dinheiro usado foi trazido por uma aluna caixa, encarregado de depósito, encarregado de loja, gerente e repositor e os cliente em seguida foi separar as mercadorias por ordem secos, carnes, Paes, frios produto de limpeza e verduras todos ajudaram a organizar a mercadoria nas prateleiras e logo após cada um foi para seu cargo montagem e assim foi realizada as aulas do “sistema monetário” (...) teve muito empenho e dedicação de todos os alunos.

Agora, escrevendo sobre suas experiências em sala de aula e afetividade, Rosinha refletindo sobre seu fazer docente deixa às claras o enriquecendo do processo de ensino-aprendizagem e melhoramento as relações entre professor-aluno quando se oportuniza experiências que toquem as pessoas:

As experiências vividas pelos alunos são de fundamental importância para o avanço e sucesso da aprendizagem de cada um, mas eu entendo que todas as experiências vividas por eles ficaram marcadas na vida escolar e adulta. Para muitas pessoas o gratificante é quando salário cai na conta, mas para mim o gratificante é quando um aluno vem e diz pra você: professora você foi à única que se importou comigo, quando eu crescer quero ser médico ou escritor e na minha formatura vou te chamar, professora você é a melhor professora do mundo, professora eu preciso que você me dê só uma aulinha pra eu ficar feliz, professora você linda, especial, dedicada, amorosa e amiga, professora eu fiquei em primeiro lugar no simula essa nota é pra você, receber um bolo enorme no dia do seu aniversário ou vir me contar que disse pra mãe que aconteceu melhor coisa na escola hoje a minha professora voltou, isso sim é gratificante e faz com que eu apaixone cada vez mais pela a educação.

Exemplificando a força da Afetividade, Rosinha insculpe claros exemplos de como a afetividade tem papel fundamental na atividade do docente e na vida dos alunos, os nomes são fictícios, Flor e Max. Vejamos tais experiências:

(...) Flor que era tímida e ficava retraída no seu cantinho não gostava de sentar em grupo e nem de ler para turma, pois tinha desafios de aprendizagem (...) comecei a elogiar a pedir para buscar matérias pedagógicas para mim na coordenação, comecei a dizer que ela era

bonita e inteligente. Nas minhas aulas sempre é o aluno quem faz acolhida então perguntei amanhã quem vai fazer a acolhida ela levantou a mão e disse eu professora, sim Flor então traga uma leitura para você ler para os colegas, mas os colegas surpresos disse: mas professora ela ainda não sabe ler, eu disse: para eles é claro que ela sabe! Todos nós às vezes passamos por dificuldades e nós temos que respeitar o jeito que o colega lê, pois é com pratica de leitura que ela vai aprimorar cada vez mais a sua leitura, portanto sempre que ela quere ler para vocês ela vai ler e vocês também pode. Quando chegou ao final do ano ela já estava bem mais comunicativa e os colegas também começaram a tratar ela melhor.

“Max quando chegou na escola era muito agressivo com os colegas e as vezes falava alto comigo, mas um dia eu segurei ele na sala de aula para eu conversar com ele, então perguntei pra ele: Porque você age dessa forma com os seus colegas Max? Ele olhou pra mim e disse ninguém se importa comigo professora só eu sou o errado nunca estou certo, mas eu continuei a dizer me diz Max o que está acontecendo? Então com os olhos cheio de lágrima ele me disse: a minha mãe me tirou da escola porque onde eu estudava os alunos ficavam me chamando de veado e quando eu ia falar para professora ela gritava comigo e mandava eu sentar e dizendo você culpado de tudo Max implica com todo mundo. Então conversei com dizendo que quando isso acontecesse era para ele me falar que iria resolve e assim foi, não demorou para acontecer no dia seguinte ele veio chorando dizendo que os colegas estavam chamando ele de veado, bicha, então quando chegou todo mundo na sala falei com todos sobre o respeito que devemos ter pelo outro, logo em seguida citei os dos alunos que iria ficar comigo no final da para conversar. A partir desse dia decidi trabalhar sobre bullying com a turma. Foi trabalhado várias atividades textos informativos e ficcionais, dicionário, filmes e debates para sanar o problema da sala. Foi a parti daí que eu percebi a mudança Max Vitor se tornou muito mais carinhos com os colegas, mais compromissados com deveres da escola. Hoje esse aluno tira boas notas, tem bastante amigos é compromissado e tem um carinho enorme por mim.

As experiências narradas por Rosinha demonstram “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” é o que realmente fica, isto é a verdadeira experiência. Aqui vemos que a afetividade é poderosa para a Educação, já que faz “trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento”, de modo que “Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas” (FREIRE, 1997, p.96).

Considerações Não- Finais

Entendo que os dados levantados, até o presente momento da pesquisa, são insuficientes para uma análise aprofundada do objeto em discussão, haja vista que o intuito essencial deste trabalho está alicerçado nos primeiros dados coletados na pesquisa em andamento.

Mas, fica evidenciado pelos aportes teóricos e pistas aqui garimpadas que emerge uma tessitura crítica nas escritas de si, na qual se permite uma análise profunda do ser humano, do processo identitário docente, em um movimento de reconstituir adesões a princípios, valores e reflexões sobre suas potencialidades e seu fazer, reconhecimento na Afetividade papel primordial para a verdadeira Educação.

Referências

- BALABAN, Nancy, **O início da vida escolar: da separação a independência**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1988.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. n. 19, jan/fev/mar/abr. 2002.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo. EDUSP.1987.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. 1997; Porto Alegre: Artes médicas.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia, EDUFU, 2011.
- CUNHA, M. I. **Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14. 2008. Porto Alegre. **Anais...** Recife: Edições Bagaço, 2008. v. 1. p, 465-476
- FREIRE, Paulo (1997). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola,1996.
- MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno o que é, como se faz** – São Paulo: Loyola, 2006.
- _____, M. A escrita de si. In. **Ética, sexualidade e política**. Coleção: Ditos e Escritos
- PASSEGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. In: Educação, Porto Alegre v. 34, n. 2, p. 147-156. Maio/agosto.2011.

_____. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In> Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. Maria da C. Passegi, Vivian B da Silva (orgs). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. P

_____. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

Souza, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese de doutorado- Universidade Federal da Bahia, Fac. Educação, 2004. 344f.

GT 1

Formação de Professores



Resumo – Pôster

SOLO E ÁGUA NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA PERSPECTIVA TEMÁTICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO PROJETO NOVOS TALENTOS/UFMT

Ana Carina Sobral Carvalho
UFMT
LabPEQ

Elane Chaveiro Soares
UFMT
LabPEQ

Resumo

Muitas são as possibilidades de se utilizar a contextualização na busca por um ensino de Química abrangente, atrativo e mais significativo. Pesquisas apontam – dentre outras coisas – para a necessidade de um trabalho pedagógico mais amplo envolvendo situações de contextualização para que haja uma aproximação dos temas químicos sociais ao referencial freireano e da Química Verde. Projetos que sistematizem as informações e que ao mesmo tempo leve em consideração o sujeito em seu lugar de referência também vem ganhando destaque. Por meio de um trabalho conclusão de curso foi desenvolvido uma pesquisa com o objetivo de apontar as possibilidades de se utilizar o tema *solo e água* no ensino de Química em uma escola do campo. Para isso, utilizou-se uma metodologia de investigação temática com o desenvolvimento de diversas atividades didático-pedagógicas como: minicursos, palestras e atividades complementares envolvendo o tema citado. A proposta foi aplicada no contexto do Projeto *Novos Talentos* da Universidade Federal de Mato Grosso. Um projeto financiado pela Capes, que tem por objetivo desenvolver uma rede de estudos e colaboração envolvendo docentes e estudantes da graduação, da pós-graduação, da educação básica bem como de professores a fim de atuarem em ações extracurriculares que favoreçam a inclusão social e os desenvolvimentos da cultura científica. O projeto como um todo atendeu em 2014 a 125 alunos e a 25 professores da Educação básica e nesta pesquisa as atividades foram desenvolvidas junto a um grupo de 18 alunos da Escola Estadual Marechal Candido Rondon, que é uma das escolas atendidas pelo projeto, situada no município de Nobres, distante 180 km de Cuiabá (sede da UFMT) e que apresenta como modalidade de ensino, a Educação do Campo. Por meio da análise das respostas dadas aos questionários aplicados aos alunos, entrevistas feitas e observações, aponta-se um significativo envolvimento dos alunos da referida escola, na busca por construir sua própria aprendizagem, o que envolveu a necessidade de relacionar os conceitos químicos ao cotidiano promovendo o desejado protagonismo juvenil enquanto atitude ascendente.

Palavras-chave: Ensino de Química. Conceitos Científicos. Projeto Novos Talentos.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Izelda Goreth dos Santos Mangialardo
Mestranda UFMT/CUR/PPGEdu
Grupo de Estudo Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas

Ademar de Lima Carvalho
PPGEdu/UFMT/CUR
Grupo de Estudo Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas

Resumo

O presente texto refere-se ao projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido no mestrado de educação e tem como tema: A Organização do Trabalho Pedagógico na Escola e Formação do Professor dos anos iniciais. Pensar a escola enquanto organização social é pensar na organicidade frente as políticas públicas, visando a busca de sua autonomia no que se refere à capacidade de tomar decisões democraticamente articuladas e comprometidas com a comunidade. A escola é permeada de vários atores, e no intuito de ser libertadora, solidária, democrática e não autoritária, tem a responsabilidade e autonomia de pensar o processo ensino-aprendizagem no coletivo. No dizer de Moacir Gadotti(2010), a escola que está perdendo sua autonomia, está também perdendo, sua competência de educar para a liberdade. Com a preocupação da organização da escola visando a qualidade da educação, o desafio é conhecer os limites e possibilidades da organização do trabalho pedagógico e como se dá a formação do professor. Assim, essa investigação tem como objetivo refletir sobre a organização do trabalho pedagógico na escola, tomando como referência o espaço de formação do professor. Para realização da pesquisa a abordagem metodológica é qualitativa. E os instrumentos de coleta de dados são: observação, entrevista semi-estruturadas e análise de documentos. A investigação dá ênfase à questão da organização da prática pedagógica desenvolvida na escola como uma questão fundamental para promover a aprendizagem do alunos. Assim, determinou como problema de investigação: Como a Organização do trabalho pedagógico na escola cria possibilidade de formação para melhoria da prática pedagógica? Portanto, pensar essa organização contribui com a reflexão da escola no sentido de fortalecer a sua autonomia e organização coletiva na busca de uma melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Formação do professor. Organização do trabalho. Autonomia.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA: CAMINHOS PARA O DIREITO DE APRENDER E ENSINAR

Áureo José Barbosa
Escola Municipal Irmã Elza Geovanella

Resumo

Este trabalho tem como objetivo verificar as contribuições da formação continuada centrada na escola para a formação profissional dos professores e a construção de práticas educativas que garantam os direitos de aprendizagem de todos os alunos. É uma pesquisa qualitativa de análise documental realizado na Escola municipal Irmã Elza Geovanella entre os anos letivos de 2013 a 2015. O direito a formação continuada dos docentes centrada na escola está expressa claramente nas Políticas Públicas de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis e presente nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas e unidades de Educação Infantil. O Projeto de Formação Permanente dos docentes da Escola Municipal Irmã Elza Geovanella é desenvolvido no horário da HTPC- Hora do Trabalho Pedagógico coletivo e tem como meta principal garantir a formação contínua dos profissionais da educação, preferencialmente o profissional docente, no intuito de proporcionar-lhes subsídios necessários à melhoria das práticas pedagógicas na perspectiva da garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, a formação permanente nesta unidade de ensino tem como finalidade criar espaços de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração de afetividade, etc., para que os profissionais docentes possam de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa. A metodologia utilizada dentro do processo de formação norteia-se pelo processo diagnóstico – intervenção – avaliação. Portanto, é possível constatar que o projeto de formação permanente presente no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Irmã Elza Geovanella apontou para um processo de formação que preconiza partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas, e para um objetivo principal de fortalecer a escola como um espaço formativo, com o comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e consequente construção das aprendizagens. É possível observar por meio dos resultados das avaliações internas (dados do saem medial e final através das consolidações das competências e habilidades) e externas como a Provinha Brasil, Prova Brasil e a elevação do Ideb da escola de 2011 que era 4.9 e de 2013 que alavancou para 5.2, meta essa que foi projetada para 2017. A Formação Continuada continua sendo uma das estratégias e possibilidades para a construção do professor que exerce a sua prática em sala de aula com flexibilidade.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada. Práticas pedagógicas.

EDUCAÇÃO JURÍDICA E A DOCÊNCIA: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA QUÊ?

Junior Marim
Anhanguera Educacional

Virgínia Franz
Ministério Público do Estado de Mato Grosso

Silvia Paulo de Moraes
Universidade Cândido Mendes

Marcelo Alessander
de Freitas
UNIC – Universidade de Cuiabá

Resumo

A educação no Brasil é muitas das vezes entendida como a transferência de conhecimentos de técnicas, crenças e hábitos que um grupo social já desenvolveu, a partir de suas próprias experiências. No entanto, sabe-se que a Educação Superior está diante de um processo de mudança histórico-social, em um movimento de construção/reconstrução de novas concepções, práticas e de políticas públicas, no intuito de ajudar o homem neste mundo-líquido, já que esta instituição é caracterizada pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em um cenário tradicionalista está inserido o Bacharelado em Direito, naquela visão da transferência de conhecimento, todavia modificar é preciso, sendo vital, dentre outros fatores, a formação de professores, ainda mais por que na maioria dos casos os professores dos cursos de Direito não tem formação pedagógica antes de iniciarem a docência. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o atual contexto da formação docente no Curso de Direito. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa bibliográfica tem como aportes teóricos Freire (1998) Ventura (2004) Aguiar (1999). Os dados parciais da pesquisa relevam que na atualidade a opressão, o tecnicismo e o distanciamento do saber jurídico e do magistério provoca indagações, reflexões e angústias, vê-se certa descrença em relação ao saber pedagógico. Na grande maioria desses professores tem a docência como, e tão somente, como a vivência com alunos em sala de aula. Para Aguiar (1999, p. 80) os professores de Direito podem ser considerados como “professores de emergência”, geralmente juízes, promotores e advogados que só ouviram falar em educação no dia que chegaram na sala de aula. Outra grande preocupação com os docentes de direito é que esta “situação professor” seja apenas um aumento de renda ou até que consigam uma melhor colocação profissional, ou seja veem a docência como um “bico”. Segundo Ventura são raros os docentes que buscam titulação na área de educação, assim como são raros os programas de pós graduação em Direito que propõem uma ação pedagógica inovadora. De modo que tal complexo implica em professores de direito transmissores de conhecimento e de ideologias. Como a pesquisa está em desenvolvimento, neste momento, como considerações (não) finais, pode-se indicar que a problemática está no repensar/ressignificar da formação desses professores de direito que na verdade,

muitos não são e sim estão. Desta forma, o professor de Educação Jurídica, na maioria das vezes focado no seu gabinete, no seu escritório não se propõe a mudar e investir em seu desenvolvimento profissional docente, sendo imprescindível que as faculdades/universidades priorizem a formação dos professores, o desenvolvimento profissional docente e o respeito para com os valores da Educação enquanto processo de emancipação/libertação do homem para um amanhã de novos horizontes e possibilidades.

Palavras-chave: Magistério. Educação Jurídica. Professores.

A MULTIMODALIDADE NOS *DOODLES*

Leidiane Costa da Silva (UFMT)
Sandra Regina Franciscatto Bertoldo (Orientadora) (UFMT)

Resumo

A multimodalidade tem sido um tema estudado já há alguns anos (KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 1996; NOGUEIRA, 2007; GOMES, 2010 para citar apenas). Entender o modo como os signos agem, para além da mistura do verbal e do não-verbal, é pré-requisito para melhor interagir com as práticas de linguagem do mundo contemporâneo, especialmente com o hipertexto e seus recursos hipermediáticos. Nesse sentido, novos gêneros textuais multimodais têm sido objetos de estudo, dentre os quais podemos citar o artigo infográfico, com Ribeiro (2013); a reportagem, com Cavalcanti (2013) e textos publicados em sites e em redes sociais, com Forte-Ferreira; Lima-Neto (2013). No ambiente virtual, tem chamado a atenção o *doodles*, a logomarca do site de pesquisas Google, que se modifica em algumas datas comemorativas, a qual, pelo que se sabe, ainda não mereceu um estudo da multimodalidade. Assim, este trabalho tem como objetivo descrever a constituição multimodal dos *doodles* e, para isso, realizou-se uma coleta de um corpus constituído de sete exemplares de *doodles* para efetiva análise qualitativa no sentido de interpretar os dados, consoante Gomes (2010), Nogueira, (2007) e Cagliari (2009). Entende-se que os *doodles* constituem ótimos exemplares de práticas de linguagem constituídas de multimodalidade, por meio dos quais se podem compreender o princípio cumulativo das letras e o modo como os signos ideográficos e as imagens interagem na escrita. Pode-se depreender, até esta etapa do trabalho, que a paisagem semiótica, as ilustrações, o texto verbal, as cores e o estilo tipográfico são extensivamente explorados nesse gênero de texto a multimodalidade, vinculando significados e favorecendo a interação e a conexão do leitor com o produto anunciado. Sendo assim, as estruturas visuais devem ser lidas com a mesma importância com que são lidas as estruturas verbais, porque toda imagem produz significações. Por essa mesma razão, não basta visualizá-la, é preciso também lê-la e interpretá-la para a melhor compreensão dos efeitos de sentido.

Palavras-chave: Multimodalidades. *Doodles*. Paisagem semiótica.

PNAIC-PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICAS ESCOLARES

Ieda Maria Valle Monteiro Callejas
UFMT
GRUEPEM

Resumo

O presente texto é um recorte do Projeto de Mestrado que será desenvolvido em uma escola municipal de Cuiabá-MT. No resumo apresentamos algumas discussões sobre a proposta de formação continuada, a partir das narrativas dos professores alfabetizadores, participantes do PNAIC-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2015, e suas práticas escolares. A proposta atual do Pacto, retoma os trabalhos dos anos anteriores: Alfabetização em Linguagem (2103), e Alfabetização Matemática (2014), e apresenta em 2015, a Organização do Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade. Assim, buscaremos responder quais as dificuldades, dilemas e aprendizagens desses professores que estão em formação no Pacto, com relação às práticas em sala de aula. Quais as contribuições trazidas ou não pelo Pacto, ao longo desses anos de implantação? Como a Matemática tem sido trabalhada, na perspectiva da interdisciplinaridade? Como o professor elabora os conceitos matemáticos e os desenvolve com seus alunos? Nossa pesquisa será qualitativa, tipo estudo de caso. Com relação aos procedimentos, este será dividido em dois momentos: o acompanhamento dos professores durante a formação do Pacto, objetivando identificar, analisar as preocupações, as motivações, as aprendizagens durante o processo, e, concomitantemente, também faremos o acompanhamento desses mesmos professores no momento de seus planejamentos e desenvolvimento das aulas de matemática, ouvindo suas narrativas, fazendo os registros escritos e através de gravações. Ao final do projeto não desejamos esgotar o tema, mas suscitar maiores discussões sobre a matemática nos anos iniciais.

Palavras-chave: PNAIC. Formação Continuada. Alfabetização Matemática.

PNAIC – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICAS ESCOLARES

Ieda Maria Valle Monteiro Callejas
UFMT
GRUEPEM

Rute Cristina Domingues Palma
UFMT
GRUEPEM

Resumo

O presente texto é um recorte do Projeto de Mestrado que será desenvolvido em uma escola municipal de Cuiabá-MT. O resumo apresenta algumas discussões sobre a proposta de formação continuada, a partir das narrativas dos professores alfabetizadores, participantes do PNAIC-Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa 2015, e suas práticas escolares. O Pacto, implantado em 2013 pelo Governo Federal, tem o objetivo de alfabetizar todas as crianças, plenamente até oito anos de idade, ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Em sua proposta atual do Pacto, retoma os trabalhos dos anos anteriores: Alfabetização em Linguagem realizado em (2103), e Alfabetização Matemática em (2014), e apresenta em 2015, a proposta da Organização do Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade. Assim, busca-se responder quais as dificuldades, dilemas e aprendizagens desses professores que estão em formação no Pacto, com relação às práticas em sala de aula. Quais as contribuições trazidas ou não pelo Pacto, ao longo desses anos de implantação? Como a Matemática tem sido trabalhada, na perspectiva da interdisciplinaridade? Como o professor elabora os conceitos matemáticos e os desenvolve com seus alunos? Nossa pesquisa será qualitativa, tipo estudo de caso. Com relação aos procedimentos de investigação, este será dividido em dois momentos: o acompanhamento dos professores durante a formação do Pacto, objetivando identificar, analisar as preocupações, as motivações, as aprendizagens durante o processo, e, concomitantemente, será feito o acompanhamento desses mesmos professores no momento de seus planejamentos e desenvolvimento das aulas de matemática, serão ouvidas as suas narrativas, fazendo os registros escritos e através de gravações. Ao final do projeto não se deseja esgotar o tema, mas contribuir para a melhoria da formação, com os resultados das pesquisas, suscitando maiores discussões sobre o ensino e aprendizagem de Matemática nos anos iniciais.

Palavras-chave: PNAIC. Formação Continuada. Alfabetização Matemática.

INCLUSÃO DIGITAL DIALÓGICA PARA PESSOAS DA TERCEIRA IDADE

Waine Teixeira Júnior
Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Rondonópolis

Amanda Camila Calabrese da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Rondonópolis

Adam de Almeida Sinaga
Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Rondonópolis

Resumo

A tecnologia da informação está cada vez mais presente na vida das pessoas, fazemos desde o ambiente de trabalho até na relação com o meio social. As pessoas na terceira idade, até pouco tempo fora do universo da informática, embora enfrentando os desafios de novas aprendizagens, também querem e precisam dominar esses recursos informacionais. Este trabalho apresenta o projeto de extensão Formação Básica em Computação para Jovens e Adultos - Inclusão Digital Dialógica para Pessoas da Terceira Idade/NEATI, aplicado por alunos do curso de Sistemas de Informação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no Campus de Rondonópolis. As aulas acontecem no laboratório de informática. São desenvolvidas atividades relacionadas a ferramentas do *Office* (*Excel, PowerPoint, Word*), E-mail, redes sociais (*Facebook, YouTube, Skype*) e pesquisas gerais na internet. A abordagem metodológica segue os princípios da Aprendizagem Dialógica. A aula é dividida em três momentos, iniciando com roda de conversa, atividades com aplicações desktop e atividades com internet. A metodologia utiliza a motivação do uso da informática para construção de sentido e uso no cotidiano da vida adulta. Nesse contexto, as relações interpessoais são potencializadas. Os educandos tem aulas com discussões sobre fontes de informação e serviços com finalidade de promoção da cidadania. Informações sobre orçamentos estaduais e municipais, serviços pela internet tais como: consulta a multas do DETRAN, retirada de segunda via de contas de água, luz, telefone e até mesmo receitas culinárias fazem parte do cotidiano do curso. Como resultados parciais do trabalho, observa-se a construção da autonomia no uso de recursos de informática, o conhecimento do uso dos recursos como possibilidade de exercício de cidadania, a melhoria das relações pessoais entre educadores e educandos por meio da experiência dialógica, a experiência de iniciação à docência dos bolsistas educadores do projeto.

Palavras-chave: Inclusão. Aprendizagem. Dialogicidade.

O PEDAGOGO BRINQUEDISTA: REFLEXÕES SOBRE SUA FUNÇÃO MEDIADORA NA ABORDAGEM DO BRINCAR

Suellen Dayane Silva Ribeiro Chaves
Graduanda do Curso de Pedagogia – ICHS/UFMT/CUR

Resumo

Nasce em Los Angeles, em 1934, a Brinquedoteca enquanto espaço e proposta do brincar. Hoje a Brinquedoteca apresenta-se de diversos modos: brincar com crianças e/ou famílias, promover interações entre crianças e brinquedos, no espaço escolar, hospitalar, universitário ou comunitário, visando integrar as propostas das instituições. A literatura é consensual em apontar a Brinquedoteca como um espaço lúdico, que deve possuir brinquedos e jogos, lugar em que brincadeiras dirigidas ou não, acontecem. Ela ainda serve à formação de pedagogos, no âmbito da formação inicial e também continuada, para a formação do Brinquedista, sujeito responsável pelas atividades dentro da Brinquedoteca, que realiza manutenção e organiza os brinquedos, promove a interação e incentiva a imaginação infantil, atendendo as necessidades de brincar da criança. O pedagogo aparece como possível profissional a compor o quadro de profissionais na brinquedoteca, na defesa de sua atuação em campo de educação não formal. As ações do brinquedista são voltadas para a criação das melhores condições para um brincar de qualidade: ambiente atrativo e acolhedor. Na Brinquedoteca, o aspecto lúdico deve ser privilegiado e, para que isso aconteça, o brinquedista precisa ter a compreensão sobre o brincar e que não tenha necessariamente, que provocar aprendizagem pedagógica. O que diferencia o brinquedista de outros adultos, é a visão que ele tem do brincar, valorizando a atividade lúdica sempre pensando no prazer da criança. Não faz julgamento sobre a escolha da criança, ou seja, brincar com a Barbie não é menos importante do que jogar um dominó. Sendo assim, não se define um bom brinquedo, materiais recicláveis, por exemplo, também são explorados nos momentos de ludicidade. Se o jogo é deixado de lado, não vai forçar a criança a continuar jogando. O brinquedista se preocupa com questões que vão além da aprendizagem. A intervenção adulta é necessária para o brincar com mais qualidade, quando essa assume um papel investigativo sobre a ação das crianças.

Palavras-chave: Brincar. Brinquedoteca. Brinquedista.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rosely dos Santos Ferreira
CEJA Prof. Alfredo Marien
Grupo de Estudo e Pesquisa Política em Educação

Heder de Oliveira Silva
CEJA Prof. Alfredo Marien

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino que, historicamente no Brasil, sempre foi vista como uma prática fragmentada, como um suplemento de programas. Esse fato deve-se a não exigência de formação específica de seus docentes, ficando a cargo do próprio educador a busca por sua formação. Assim, qualquer professor com formação para atuar no Ensino Fundamental e Médio pode ser docente na EJA, mesmo os que não cursaram disciplinas específicas para a EJA na sua graduação, causando dessa forma um desencontro entre a formação inicial de professor e a realidade dos alunos na EJA, gerando situações de difícil solução, como por exemplo: como lidar com alunos cansados, ao ponto de dormir durante a aula? Como atender as diferenças de interesse geracional, pois temos na mesma sala de aula adolescentes e adultos? Como se dá o processo de ensino e de aprendizagem com alunos faltosos, lembrando que na maioria das vezes essas faltas são justificadas por motivo de trabalho, doenças ou até mesmo questões familiares? Como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? Como trabalhar de forma interdisciplinar se as disciplinas continuam nas “gavetas” isoladas? Este trabalho tem o objetivo de analisar às limitações ainda existentes no campo da formação inicial e continuada de professores para a EJA. Os cursos de licenciaturas em disciplinas específicas – como História, Letras, Matemática, Geografia, Educação Física e todas as outras licenciaturas, que habilitaram professores no final dos anos 1980 e 1990 – não proporcionaram a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de trabalhar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização, após estarem afastados das escolas. Assim, pensar na formação do docente para a realidade na EJA, é pensar nos sujeitos que historicamente tiveram seus direitos negados. O desafio não seria apenas o de pensar nos professores que estão ingressando na formação inicial, na graduação, mas sim nos professores já graduados que estão trabalhando na EJA. O Estado, diante das necessidades e demandas da sociedade, deve pensar em políticas públicas que reparem essas defasagens do sistema educacional brasileiro. Portanto, ao pensarmos em políticas para a formação de docentes, devemos ter em mente que este docente está inserido em uma realidade específica, onde os sujeitos trazem contribuições de suas vivências, que deve auxiliar o trabalho do educador. Trata-se de estudo de abordagem qualitativa desenvolvida na modalidade de estudo de caso, cujo sujeitos são os professores da EJA de uma escola pública estadual. O estudo baseia-se em uma pesquisa qualitativa. Acredito que essa formação inicial seria um caminho possível para reduzir o descompasso entre a formação inicial e a prática docente na EJA, para que sejam formados professores que respeite as especificidades do público



jovem e adultos, no qual irá contemplar tempos e espaços diferenciados de aprendizagens em seu processo de escolarização.

Palavras-chave: Educação de jovens e Adultos (EJA). Formação inicial de docentes na EJA. Políticas Públicas.

A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS

Solange Irineu da Silva
Escola Municipal Prof^a Gildázia de Souza Pirozzi

Resumo

O objetivo dessa comunicação é apresentar a experiência vivenciada na Escola Municipal Gildázia Pirozzi em decorrência do desenvolvimento do Projeto: A MATEMÁTICA CONTEXTUALIZADA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS. O projeto teve início no ano de 2010 no espaço de formação de professores, e em 2015, está em sua sexta edição. É proporcionado ao professor a apropriação de um referencial teórico sobre educação a fim de que possa contribuir com a sua formação permanente e atuação em sala de aula. Nas diversas oficinas oferecidas aos professores no momento de formação favorecemos a discussão de temas da Matemática que oportunizam a reflexão dos conteúdos com visão para o social, a fim de que docentes e discentes estejam voltados para os aspectos matemáticos das situações do cotidiano, estabelecendo os vínculos necessários entre a teoria estudada e a prática. O educador é desafiado a buscar metodologias e situações em que os alunos sejam constantemente convidados a pensar com criatividade. Para isso, é preciso que enfrentem situações desafiadoras e procurem solucioná-las, utilizando os instrumentos de que dispõem, em oposição a um ensino que reforça a alienação. A proposta está pautada no pressuposto de que o desenvolvimento das competências matemáticas nos educandos inicia-se com a literatura, pois essa torna os conteúdos escolares reais e significativos. Consideramos, ainda que o uso de recursos e atividades lúdico-manipulativas favorece o aprendizado. Desta forma, trabalhamos os conceitos das Ciências Exatas contextualizadas com literaturas infantis e infanto-juvenis. Essa articulação das áreas do conhecimento, favorece a compreensão para a criança de que as literaturas estão diretamente ligadas ou relacionadas à nossa vivência. No período de desenvolvimento do projeto os professores e equipe diretiva desafiam os alunos a realizar situações problemas que possibilitam aos educandos a reflexão sobre os diversos conceitos matemáticos adequados para os seus níveis. Considerando as evidências que comprovam o aumento gradativo da proficiência (10 para 34%) dos alunos na Área de Ciências Exatas, é preciso que a escola dê continuidade no trabalho inovador com a Matemática para possibilitar ao aluno segurança da própria capacidade de construir seus conhecimentos, desenvolver a autoestima e a perseverança na busca do aprendizado, e assim, capacitá-lo para atuar em diversas situações do cotidiano.

Palavras-chave: Formação de professores. Conceitos matemáticos. Ciências Exatas.

A INTERDISCIPLINARIDADE PRESENTE NO CURRÍCULO DO CEJA

Rosely dos Santos Ferreira
CEJA Prof. Alfredo Marien
Grupo de Estudo e Pesquisa Política em Educação

Heder de Oliveira Silva
CEJA Prof. Alfredo Marien

Resumo

A Secretaria de Educação de Mato Grosso - SEDUC implanta em 2008 o redesenho da política curricular, desenvolvida para atender os jovens e adultos nos espaços denominados Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs, com o objetivo de alcançar avanços no atendimento dessa modalidade, tendo uma nova forma de organização do tempo e espaço escolar, aproximando-se das necessidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Partindo do princípio que o olhar diferenciado contemple a complexidade da diversidade cultural e ao mesmo tempo, valorização dos seus saberes, bem como, as múltiplas realidades presente no seu contexto. O currículo nos CEJAs está organizado por áreas de conhecimento, sendo Área de **Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas, visando proporcionar a articulação e a interação dos diferentes saberes da área e na área. No CEJA, o professor articula as dimensões do conhecimento para que possa desenvolver sua docência e consiga conduzir o educando a uma emancipação plena, que requer do docente mais do que conhecimentos técnicos, pois exige articular muitos elementos que produzirão a aprendizagem capaz de emancipar o sujeito.** Esse trabalho tem por objetivo estimular a discussão sobre a prática do diálogo interdisciplinar no que se refere à organização curricular. O estudo baseia-se em uma pesquisa qualitativa. Com essas mudanças, demanda um novo olhar sobre as práticas pedagógicas, passando a exigir do docente um diálogo interdisciplinar. Para que a proposta dos CEJAS se efetive é necessário reflexões em torno dessa organização escolar, pois parte de um trabalho coletivo com uma nova metodologia que pode ser organizada por tema gerador, projetos ou complexos temáticos. A forma do currículo interdisciplinar impulsiona o desenvolvimento profissional do docente, pois o leva a assumir uma nova postura frente à organização escolar em que se encontra, rompendo com antigas práticas pedagógicas baseadas na organização disciplinar, que ainda estão impregnadas em muitos docentes. Apesar dos estudos recentes darem ênfase nas práticas interdisciplinares, a efetivação da mesma, só acontecerá se houver continuidade nos estudos desenvolvidos na área do conhecimento, com o intuito de promover a interação entre aluno, professor e cotidiano. Para que ocorra a interdisciplinaridade não se faz necessário eliminar as disciplinas, e sim um diálogo entre elas, unindo-as para transpor algo inovador, materializando aprendizagens de qualidade social.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. CEJAs. Currículo.

GT 2

Currículo e Práticas Pedagógicas



Comunicação Oral

O DIÁLOGO COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

Kelly Bonfim Alves de Oliveira
UFMT – Rondonópolis
PPGEdu

Mariana Silva Vieira Fachim
UFMT – Rondonópolis
PPGEdu

Resumo

Este ensaio faz uma análise crítica do livro “Diálogo em Educação (Platão, Habermas e Freire)” escrito por José Francisco de Melo Neto em 2011, onde o mesmo faz uma análise do diálogo através dos teóricos Platão, Habermas e Freire. O objetivo do estudo é relacionar o diálogo como ferramenta fundamental do processo educativo. O estudo foi dividido em categorias: O diálogo segundo Platão; O diálogo segundo Habermas; e O diálogo segundo Freire. Enquanto educadores devemos repensar nossa prática profissional, principalmente nosso cotidiano em sala de aula. Concluimos que o diálogo na relação que construímos com os educandos deve ser igualitário, sem disputa de poder. Esse é um dos caminhos para a efetivação do ensinar e aprender.

Palavras-chave: Dialogicidade. Educação. Cultura.

Introdução

Este ensaio faz uma análise crítica do livro “Diálogo em Educação (Platão, Habermas e Freire)” escrito pelo professor José Francisco de Melo Neto em 2011, onde ele faz uma análise do diálogo através dos teóricos Platão, Habermas e Freire. O objetivo do estudo é relacionar o diálogo como ferramenta fundamental do processo educativo tendo como base esse livro.

Mas o que é diálogo? Segundo o dicionário Houaiss (2012) significa: fala entre dois ou mais indivíduos; conversa; conjunto das palavras trocadas pelos personagens de um romance, filme, etc. Para o mesmo dicionário dialogar é: trocar opiniões, comentários, etc., alternando papéis de falante e ouvinte; conversar; procurar entendimento, acordo (com); entender-se.

O diálogo faz parte da construção histórica do ser humano, “[...] é fonte geradora de reflexão [...]” (CARVALHO, 2005, p. 69). É através dele que nos relacionamos, nos posicionamos criticamente nas diversas situações cotidianas, construímos conhecimento e os transferimos as demais pessoas.

A partir do diálogo é possível expressar sentimentos, opiniões, desejos. O avanço social, político e econômico se dá a partir do estabelecimento de um diálogo.

É possível que um diálogo seja bem sucedido ou não. Para que ele verdadeiramente ocorra é necessário a interação entre falante e ouvinte e os mesmos precisam se entender.

Na educação o diálogo se faz como ferramenta pedagógica sendo estratégia fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Na metodologia dialógica o professor deixa de ser o transmissor de conhecimentos e o aluno receptor para uma relação mediadora do conhecimento entre professor e alunos, relação dialógica que reconhece o conhecimento que é próprio dos dois sujeitos.

Para tanto, é preciso compreender que o professor é o mediador do processo ensino-aprendizagem e o centro do seu próprio percurso na apropriação do conhecimento, e que a aprendizagem resulta do esforço que o indivíduo faz para encontrar significado para o mundo; por isso, depende do desenvolvimento das estruturas cognitivas (CARVALHO, 2005, p. 69).

“A construção do conhecimento é um processo dialético de interação recíproca, presente no ato de ensinar e aprender” (CARVALHO, 2005, p. 74). É atribuição do mediador proporcionar um ambiente que favoreça, seduza, incite, os demais que compõe o coletivo da escola a fazerem parte do diálogo e processo de construção do conhecimento (CARVALHO, 2005, p. 74).

Esse artigo faz parte dos estudos desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – campus de Rondonópolis, através da disciplina “Educação, Cultura e Formação”. Para apresentação da análise o estudo foi dividido em categorias denominadas: O diálogo segundo Platão; O diálogo segundo Habermas e O diálogo segundo Freire.

O diálogo segundo Platão

O diálogo em educação tem se desenvolvido ao longo de vários anos de trabalho, nas atividades docentes e nos diversos níveis escolares da

educação. Melo Neto (2011) faz uma análise das obras de Platão tendo como objetivo extrair informações sobre essa temática.

O diálogo nos leva a uma reflexão filosófica sobre a educação e suas constituintes no processo de aprendizagem e sociabilidade como: as ideias, o ser, a polis, o conhecimento, a comunicação, a linguagem, a política, a práxis, a emancipação e a liberdade. O diálogo como constituinte filosófico é a própria atitude humana, expressão da capacidade de perguntar e responder ao outro, em uma relação igualitária, é componente fundante da educação.

No processo educativo o diálogo é o constituinte inicial, pois tem como fundamento o desenvolvimento da argumentação. O limite da natureza humana nos impossibilita de ter uma visão global sozinhos. Mas, cada pessoa pode se comunicar e tomar conhecimento de novas ideias, sentimentos, sofrimentos, divergências e perspectivas dos demais, tornando possível a discussão ou momentos educativos de ensinamentos e aprendizagens. O diálogo humano assegura essa possibilidade de perguntar e responder, na busca pela verdade.

A arte do diálogo é própria da dialética. Com esta base a dialética tem as expressões para significar, escolher e selecionar a significação de conversar com, raciocinar com. No âmbito de sentidos as expressões de significados desenvolvem um discurso completo. Esses conceitos fundamentam a análise da unidade entre o pensamento e palavra, entre o ato comunicativo e o ato reflexivo da intersubjetividade e subjetividade, onde se fundamenta a relação entre aquilo que se “diz” e aquilo que se “é”. O autor Platão define o diálogo como o próprio ato de filosofar.

Para o filósofo Platão o diálogo é o elemento constituinte da própria estrutura do pensamento. Demarcando o campo da linguagem, diferencia a escrita da palavra. O diálogo é o espaço privilegiado para aprendizagem e ao exercício ético.

O ato de experimentar o diálogo abre sempre o risco de o sujeito perder o seu mundo, mas poderá estar ganhando abertura, através deste diálogo, para o outro. Educando-se no outro e educando-o também.

A educação é constituída de relações humanas, sociais e culturais. A cultura entende-se como a expressão da criação humana, fruto das complexas operações que o humano vem apresentando historicamente, no trato com a natureza material e suas lutas para a sobrevivência própria.

Segundo Melo Neto (2011), no sentido de educar pelo diálogo, Platão em determinado momento histórico passou a denominar de Paideia a formação do homem grego, que nos dias atuais se define em: cultura, civilização, literatura, tradição e educação, como expressão da construção da arete (virtude) vinculada a questão educativa –capacidade de realizar e pensar a virtude do homem grego.

O diálogo se apresenta como um caminho aberto para uma sequência de argumentação e novas definições. De forma dicotômica (dialético) ambas as partes dão continuidade a este procedimento até sua concretização. A maiêutica é o movimento dialógico que utiliza-se para chegar à verdade, um caminho do “eu” para a própria interioridade.

De acordo com Melo Neto (2011), o conhecimento gerado torna-se resultante do movimento de questões e respostas, fazendo da filosofia uma atitude que não se satisfaz com o ato de colecionar afirmações categóricas ou definitivas. No entanto, essa forma socrática do diálogo de Platão, só se torna possível na multiplicidade do mundo. Sendo assim, o dialogo contempla o ensaio e o erro, contendo a experiência com várias pessoas, se afirmando como de maior valor do que a de uma pessoa só.

Por outro lado, as tentativas de se chegar a virtude, por meio do si mesmo, mostra que:

[..] essa busca da essência da virtude consiste do saber e do conhecimento e recai na consciência. Apresenta, enfim, a exaltação ao ímpeto de se conhecer e à fé no conhecimento, uma herança deixada para todo o ocidente” (MELO NETO, 2011 p. 26).

Para encontrar o caminho para o problema da essência do saber e do conhecimento, atualmente está inserido no processo educativo humano características tais como: a virtude, o amor, a justiça e a escatologia.

Sendo assim, a virtude se estabelece pelo diálogo como a expressão mais importante do embate na Paidéia. Em síntese o movimento dialético

relata o valor da educação humana pelo conhecimento, onde o diálogo torna-se um vasto campo pedagógico, mas o diálogo não tem perspectiva conclusiva, o diálogo tem como seu objeto de interesse:

A virtude que mantém-se relativizada, seja quando a sua definição expressa-se pela individualidade, ao considerar que cada um externa uma verdade particular, e mesmo, definida em convenção, será uma verdade coletiva, tornando o homem a medida das coisas e estas se reduzindo àquilo de seu desejo de a medir. (MELO NETO, 2011 p. 29)

Pelo diálogo, promove-se a possibilidade do saber, com a afirmação que a virtude é unidade e o próprio saber. Por meio do diálogo está o poder da retórica que é a capacidade de ensinar a persuadir todos os que participam de: assembleias, discussões do justo e injusto, a felicidade a infelicidade, a moderação e intemperança.

Platão mostra sua tendência de busca de conhecimento dos valores supremos, na perspectiva de estruturação de fundamentos da educação humana. É uma nova valoração do saber como caminho para arete. O problema fundamental da educação é o da norma suprema a qual a educação deve se ajustar, o conhecimento da existência deste objetivo. Do diálogo, extrai-se a compreensão de que não é a educação que precisa de modificações, mas o Estado é que carece de reforma em seus fundamentos.

Um novo saber em Platão, o conhecimento da arete vai se desenvolvendo por vários caminhos, o aparecimento das diversas qualidades chamadas virtudes, como: a piedade, valentia, justiça e prudência que são partes da virtude, que urge a sua essência a um saber.

O ponto de partida da investigação de Platão é a virtude, à medida em que só se torna possível a sua aquisição através do saber e suas origens. Sendo assim, Platão estabelece como centro do diálogo o saber e suas origens, a virtude e o bem. A procura pelo saber é um desafio. O conhecimento do interior da alma está expresso no diálogo e o conhecimento está no interior de cada um. Em si mesmo está a raiz do conhecimento.

Outro fator de diálogo para Platão é o amor, onde “a beleza é o móvel que causa desejo de conhecimento e que faz presentes ideias e verdades, convividas antes do nascimento (reminiscência)” (MELO NETO, 2011 p.42).

Para Platão a existência de uma comunidade perfeita e harmônica só tem sentido se tiver como pressuposto o bem. Um desejo do homem modelar-se como verdadeiro homem a partir de si mesmo. Amor se torna, na teoria de Platão, não imóvel, mas o que eternamente anseia, em movimento, na luta pela perfeição e felicidade.

No diálogo também se associa a justiça, onde se localiza o debate sobre a questão do que é justo, a discussão não é simplesmente teórica, mas de atitude prática e modeladora da alma, menos psicológico e mais pedagógico. Sendo assim:

O diálogo tem dimensão pedagógica, enquanto a justiça vai tomando aspecto social em um projeto de cidade de homens justos, governada com justiça [...] a educação tem papel na formação inicial desse cidadão e depois de sua constituição quando deve proporcionar essa formação necessária como também sua felicidade. (MELO NETO, 2011 p. 49).

Aprofundando pelo diálogo, realizando o exame de uma virtude concreta que na sua interpretação se resume todas as demais virtudes em justiça. A justiça está acima das normas humanas e tem origem própria na alma, algo justo, só encontra o seu fundamento na íntima natureza da alma. Ser justo não é fazer bem aos amigos e mal aos inimigos. “Justiça, independentemente de sua utilidade social e mesmo do consenso dos cidadãos, é um bem, destacando, nesse diálogo, a forma positiva de exposição do sistema pedagógico platônico” (MELO NETO, 2011 p. 51).

Segundo Melo Neto (2011) a justiça é virtude e sabedoria, e a injustiça maldade e ignorância. Platão diz que só através da educação haverá um Estado justo. E que o Estado deve conduzir a questão central do diálogo: a educação dos educadores, pois a educação se afirma como um centro para a existência própria do Estado, que deve ser condicionada à própria realização da verdadeira justiça.

E o conhecimento vem da organização de um sistema de educação que vai da fase da criança até a idade mais elevada. O processo educativo constitui o caminho para o ápice do saber – a dialética. A educação tem no diálogo a veiculação principal de suas possibilidades, onde se expressa o agir

que acontece internamente no pensar, oferecendo condições de realização de si com o outro, na ação do falar.

A ação pelo diálogo exterior abre a perspectiva de surpreender-se de forma dupla, em relação a si e ao outro, enquanto se pergunta ou se responde. Este processo dialógico abre a condição de tornar possível a aprendizagem consigo mesmo através do outro (a maiêutica) (MELO NETO, 2011 p. 66).

Isto implica um princípio ético, que implica em uma postura de ouvir e de afirmar que “sei que nada sei”. O diálogo abre um caminho em direção a verdade, da autoconsciência, que tem princípios da ação comunicativa e da intersubjetividade. No qual Habermas, trata em sua teoria do agir comunicativo.

O diálogo segundo Habermas

Diante deste novo reino de intersubjetividade este filósofo alemão elabora a teoria do agir comunicativo, tendo o diálogo presente nesta teoria da comunicação, no qual procura entender o desenvolvimento investigativo da realidade, através de uma filosofia que reflete o mundo social, que separa a razão teórica da razão prática e que opta pela reflexão, tendo como pressupostos a sustentação da racionalidade com interesse emancipatório. Sendo assim, confronta a filosofia tradicional, a crítica metodológica ao sistema social e o interesse na organização racional humana constituindo essa nova teoria crítica.

Habermas encontra na linguagem as condições para tal exercício, formulando uma teoria da intersubjetividade ou da ação comunicativa permeada pelo diálogo. Neste pensador, a crítica-dialética nega a razão a competência de se pensar em si mesma, mostra que a dialética e a teoria crítica têm dimensões materiais e existenciais.

As críticas habermasianas voltam-se a objetividade e à verdade do conhecimento, que a razão instrumental positivista reduz o conceito de razão a procedimentos metódicos e lógico-formal. Para Habermas não há distinção entre a realidade e a sua interpretação. E que o surgimento dos significados só aparece pelo diálogo entre o ego e o alter, quando se atribui significado

as coisas, as pessoas e as relações que são, consensualmente, elaboradas e respeitadas.

Segundo Melo Neto (2011), a razão comunicativa requer mudanças, quebra de paradigmas, procedimentos argumentativos onde os falantes se colocam em acordo com a verdade, a justiça e autenticidade, o consenso pelo diálogo, em forma dialógica do melhor argumento.

A atividade humana é uma ação, os comportamentos são observados nas ações que pode ser compreendida, buscando-se sentido das regras. As ações são manifestações simbólicas, orientadas pelos sentidos. O sentido é o agente responsável pela ação, pois possibilita o acesso ao comportamento. A compreensão de uma ação será na observação do processo que é interpretado pelas normas existentes. (MELO NETO, 2011).

“Um falante de uma língua qualquer pode não conhecer as normas gramaticais daquela língua, mas apresentar condições suficientes de distinção, se determinadas frases ou palavras têm algum significado” (MELO NETO, 2011 p. 78).

Para Habermas, a reflexão gerada da atividade do sujeito cognoscente (conhecimento) e pelo agente (ação) é denominada de subjetiva e instrumental. Esta reflexão permanece presa à noção de subjetividade, bem como domínio teórico ou prático dos objetos. Nesse diálogo falante passa a buscar garantias de sua comunicação. Nos atos de fala apresenta a inteligibilidade, a verdade, a veracidade e a retidão.

O diálogo na dimensão pragmática da linguagem tem grande relevância, pois é um elemento mediador das relações entre os falantes, estabelecido entre si, sobre algo do mundo. Portanto, o diálogo assume o papel do ego e do alter, em que o ego busca a anuência do alter, obtido pelo ato da fala, em relação ao algo do mundo que se firma como objeto do diálogo.

A utilização pragmática do ato da fala não é original da linguagem que deve estar voltada para o entendimento. Neste sentido,

[...] com a exigência do uso do ato da fala para a comunicação, haverá um relacionamento, entre os sujeitos falantes e agentes, baseado em um sistema de mundos compartilhados – o mundo objetivo, o mundo das leis e normas e um mundo subjetivo [...] pela pretensão de verdade; ao mundo social

(normas...) pela correção; e ao mundo subjetivo, à pretensão da sinceridade. (MELO NETO, 2011 p. 81).

A realização desta perspectiva na comunicação torna-se importante uma guinada pragmática, na teoria do significado. A razão da comunicação nos enfoques dos atos da fala, apoiam-se em certas concepções de linguagem e entendimento, presentes nos diferenciados contextos dos significados.

Habermas na busca de promover o entendimento considera que a comunicação transborda as posições de apenas um falante e outro ouvinte. Para ele, são os seguintes: “a necessidade de se estar expressando inteligentemente; de se estar possibilitando a entender algo; de estar contribuindo para ser entendido e de estar entendendo-se com os demais” (MELO NETO, 2011 p.84).

Portanto o que fala, precisa expressar-se de forma inteligente, de maneira que o falante e ouvinte possam se entender. O falante precisa externar um conteúdo cujas proposições linguísticas sejam verdadeiras e com isto, o ouvinte pode crer nas formulações do falante.

Sendo assim, a partir do mundo da vida, é comum acerca de algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo. As pessoas buscam este entendimento, e instituem um conjunto de sentidos que passa definir a compreensão, a interpretação e ação dos ouvintes e falantes sobre o mundo. O contexto social da vida é representado por expressões como o ato da fala, atividades cooperativas. Nesse sentido, é o mundo da vida o pano de fundo da ação comunicativa.

A teoria da ação comunicativa oferece um marco para reformulação no modelo do eu, ele e o superego. No âmbito da educação, revela procedimentos de interações entre falantes e ouvintes promovendo uma práxis emancipadora.

O diálogo segundo Freire

Melo Neto (2011) faz uma análise das obras de Paulo Freire tendo como o seu principal foco os escritos desse autor a respeito do diálogo. Segundo Neto, Freire escreve sobre sua própria prática educativa e, mesmo quando

em posições políticas, se posiciona a partir dos seus princípios educacionais. A teoria e prática de Freire não se dissociam, se complementam, e estão sempre baseadas no diálogo tendo em vista que o mesmo possibilita o “[...] desenvolvimento crítico entre educador e educando” (MELO NETO, 2011, p. 101).

É o diálogo que nos difere dos demais animais, pois, por meio dele construímos nossa história. “Com esta perspectiva, a visão que se tem é a de que o homem é construtor de sua própria existência, diferentemente dos demais animais por mais complexos que estejam do ponto de vista orgânico” (MELO NETO, 2011, p. 104).

Em contrapartida o autor destaca a atual ‘cultura do silêncio’, termo atribuído por Freire a opressão sofrida pela sociedade para que não atue no mundo, não se posicione crítica e reflexivamente, aí então também denominada ‘domesticação’ que se desenvolve pela falta do diálogo pois, sem ele, não há expressão de opiniões e pensamentos.

A estratégia para o rompimento dessa situação é a conscientização educativa. O pensamento crítico rompe com a ingenuidade e acaba com os conhecimentos mistificados (MELO NETO, 2011, p. 108).

Um processo educativo que não se tem receio dos riscos do mundo dos outros, porém, incentiva um consenso construtor da ação subjetiva, por meio do diálogo. O diálogo se torna a concretização do próprio exercício da liberdade (MELO NETO, 2011, p. 108).

A educação e pedagogia defendida por Freire é de busca pela consciência crítica tendo com estratégia o diálogo. Diálogo entre iguais e diferentes, com relações de poder simétricas e assimétricas. Aí então a defesa do fim da educação bancária, que segundo Freire seria a educação onde somente o educador educa e o ouvinte escuta passivamente. A educação deve ser o oposto disso, deve ser libertadora. “Sem o diálogo, torna-se impossível a comunicação entre falantes e ouvintes e a educação promotora da construção do ser humano transformador (MELO NETO, 2011, p. 112)

Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Com também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1983, p. 78).

E neste processo educacional tendo o diálogo como base para o desenvolvimento do pensamento crítico, que o educador tem papel fundamental. É ele quem desperta a consciência do educando para que ele perceba a realidade que o cerca, o mundo em que vive. E este posicionamento gera libertação, tão necessária a sociedade atual que vivencia uma liberdade conduzida.

Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito. E para superar a massificação há de fazer, mais uma vez, uma reflexão. E dessa vez, sobre sua própria condição de 'massificação' (FREIRE, 1983, p. 78).

É substancial a mediação do educador para a quebra desta falsa liberdade. Para que o senso crítico venha a ser despertado em cada sujeito e esse processo deve iniciar na escola, em sala de aula e acompanhar o indivíduo ao longo do seu desenvolvimento pessoal, profissional, social.

Há em Freire o pensamento de que homens e mulheres não são seres acabados, mas sujeitos de sua própria história. "Para ele, ninguém vive sem história e a educação é um fenômeno responsável desse processo em que homens e mulheres se fazem gente e constroem o mundo" (MELO NETO, 2011, p. 125).

Considerações finais

A partir da leitura e reflexão dos escritos de José Francisco de Melo em seu livro 'Diálogo em Educação', no qual utiliza como referenciais teóricos Platão, Habermas e Freire, foi possível esclarecer a fundamental importância do diálogo no processo educativo.

Dialogar faz parte da essência humana. Desde o nosso desenvolvimento biológico, as relações interpessoais se tornam mais

intensas a partir do momento em que começamos a falar. A partir da fala, da interação com o outro, do diálogo, começamos a conhecer o mundo, expressar nossas opiniões, colocar nossas decisões e posições frente as circunstancias diversas que experienciamos.

No meio educacional, o diálogo tem também sua importância. Quando temos como base a metodologia dialógica, a construção do conhecimento se faz de forma eficaz e eficiente tendo em vista que o professor se torna o mediador do processo e o aluno tem participação ativa e expressiva. Suas opiniões e experiências tem relevância e fazem parte da aula. Assim então ocorre a aprendizagem significativa.

Através da análise exposta por Melo Neto (2011) dos estudos de Platão, Habermas e Freire a respeito do diálogo esta ideia é afirmada. Enquanto educadores devemos repensar nossa prática profissional, principalmente nosso cotidiano em sala de aula. Observar se a relação que construímos com os educandos possibilita um diálogo igualitário, sem disputa de poder. Analisar se possibilitamos que nossos alunos se expressem, se posicionem, frente as situações vivenciadas em sala. Esse é um dos caminhos para a efetivação do ensinar e aprender.

Referências

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula.** Cuiabá: EdUFMT, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 13^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 4 ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MELO NETO, José Francisco de. **Diálogo em Educação: (Platão, Habermas e Freire).** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

UMA REFLEXÃO ATUAL SOBRE EDUCAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ESCOLA E PRÁTICA DOCENTE

João Augusto Valentim
UFMT
PPGECN/IF

Elane Chaveiro Soares
UFMT
PPGECN/IF

Ana Laura da Silva Martins
UFMT
PPGECN/IF

Eraci Martins da Fonseca Valentim
EEPR
PIBID/QUÍMICA/CUIABÁ/UFMT

Resumo

Um dos desafios da educação atual é transpor o ensino tradicional que se encontram arraigado nas ações educativas do contexto escolar, promovendo uma ressignificação nas práticas docentes e os conceitos de ensino. Neste sentido, uma das propostas é transcender os aspectos tradicionais disciplinares para interdisciplinares. O presente artigo discute questões pertinentes ao contexto educacional, mediante as exigências da sociedade contemporânea. Apresenta convergência entre ensino tradicional e o que exige o novo paradigma educacional, trazendo questões que promovem discussões e reflexões sobre as características da escola de hoje e a de ontem, bem como, característica didática e metodologias da prática docente.

Palavras-chave: Educação. Ciências. Interdisciplinaridade.

Introdução

Sempre é válido e muitas vezes necessário resgatar contextos históricos que contribuem para um melhor entendimento do cenário educacional, quando se pretende discutir e refletir sobre esse tema, bem como, apontar caminhos que possam superar desafios do contexto atual. Portanto:

Somos uma sociedade estigmatizada por uma formação social colonizada e de marca escravocrata. Uma sociedade de pouca experiência democrata e de uma democracia formal e fraca. Atravessamos o século XX sob o comando de elites oligárquicas [...] longos tempos de ditadura e de diferentes golpes institucionais (FRIGOTTO, 2004, p.53).

Olhando macroscopicamente para o presente e recordando o passado, ou dizendo de outra forma, para os dias de hoje e algumas décadas atrás, é possível vislumbrar a rapidez das transformações e modificações que ocorreram no cenário mundial e também no Brasil. Não é espantoso dizer que “estamos falando de tempos jurássicos, quando se diz, por exemplo, que há 15 anos, não conhecíamos telefone celular, fax, CD ou internet [...]. O novo se faz velho rapidamente” (CHASSOT, 2014, p.22). Nesse mesmo sentido é possível dizer que, algo novo hoje, pode-se tornar ultrapassado amanhã.

Diante do cenário tecnológico que a sociedade está inserida, uma grande parcela dos indivíduos se beneficia de objetos tecnológicos que lhes conferem melhor praticidade e conforto no dia a dia. Tal versatilidade desses equipamentos frente à sociedade contemporânea levou as pessoas a certa ‘dependência’. Chassot (2014) aponta que fica difícil imaginar os dias atuais sem o uso do computador ou correio eletrônico, por exemplo.

Dentro da significação de escola, especificamente da escola pública de educação básica, nível médio, fazer uma educação que esteja em sintonia com seu tempo presente, exige uma reflexão sobre a configuração cultural e socioeconômica que vem permeando esta sociedade e como a escola está inserida neste contexto. Nesse sentido, é possível apontar que:

Na escola, o processo de trabalho enfrenta o desafio de ter que lidar com problemas acarretados pela crise orgânica que toma conta da educação. Esses sintomas podem ser evidenciados a partir da formação de subculturas e linguagens particulares de uma grande parte das populações que estão fora dos ‘sistemas escolares’, o que resulta em outros processos de ensino-aprendizagem, tais como, a [...] da incapacitação para a leitura e a escrita em geral; do alheamento dos estudantes em relação aos livros; da distância entre a linguagem básica da escola e as novas linguagens trazidas pelo desenvolvimento tecnológico (PIMENTA, 1999, p.173).

Dessa forma, a escola atual vem enfrentando dificuldades em oferecer um ensino que possibilite aos jovens, a oportunidade de “superar a médio e longo prazo, a dependência e vulnerabilidade tecnológica e, mais profundamente, de desenvolver nos jovens a capacidade crítica de ler seu tempo e, como cidadãos ativos, mudar o carácter desigual e injusto de nossa sociedade” (FRIGOTTO, 2004. p.65).

Sendo assim, frente aos fenômenos que se fazem presente e diante do contexto educacional atual, talvez seja importante uma auto avaliação do sistema de

ensino, levando em consideração conhecimentos históricos e conhecimentos novos que envolvem os sujeitos. Portanto, algumas questões foram elaboradas e suas respostas almejadas pela pesquisa:

a) A escola de hoje ainda é a mesma de ontem?

b) Como se devem configurar as práticas pedagógicas escolares para transcender os limites disciplinares, frente às exigências da educação atual?

Diante do exposto, este trabalho apresenta a construção de conhecimento a partir das questões propostas. As indagações abordadas estão relacionadas a estudos em andamento de uma pesquisa de mestrado que visa a um produto educacional, inserindo mapas conceituais como uma ferramenta metodológica que oriente professores da educação básica nas ações interdisciplinares e que contribua para facilitar as práticas docentes e promova uma aprendizagem significativa em situações de aula.

Uma breve fundamentação sobre currículo escolar e interdisciplinaridade

A caracterização histórica de como se delineou a estruturação da educação básica no Brasil, mais especificamente de nível médio, evidencia e facilita compreender os moldes que se encontram os currículos das escolas públicas brasileiras. É possível constatar alternância:

na organização pedagógico-curricular do ensino médio ao longo da história, de modo a oscilar entre um currículo “enciclopédico”, centrado no acúmulo de informações e no aprendizado mecânico, ou em um currículo “pragmático”, centrado no treinamento para uma atividade laboral. Em qualquer uma dessas situações, no entanto, é possível verificar que a organização curricular do ensino médio que se instituiu ao longo do tempo se caracterizou pela fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas, de modo a valorizar algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras (SIMÕES; SILVA, 2013, p.7).

Destarte, a fragmentação do conhecimento em disciplina dificulta o potencial explicativo do problema investigado e o entendimento de um todo, por parte do aluno. Tal situação curricular contribui ainda para uma aprendizagem compartimentalizada, conforme conteúdos específicos de cada disciplina, além de ocasionar um ensino asséptico de difícil contextualização, favorecendo um ensino de memorização. Essa situação evidencia a necessidade de mudanças no contexto educacional.

Assim, para atender a formação de uma juventude inserida em um contexto de modificações sociais, tecnológicas e histórico-cultural, é preciso que a escola tome novos rumos. Nesse sentido:

O reconhecimento desse caráter histórico-cultural da formação humana nos leva ao encontro do avanço do conhecimento científico e tecnológico, e isso significa, em termos curriculares, partir da contextualização dos fenômenos naturais e sociais, de sua significação a partir das experiências dos sujeitos, bem como da necessidade de superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia. Tal organização curricular pressupõe, ainda, a ausência de hierarquias entre saberes, áreas e disciplinas (SIMÕES; SILVA, 2013, p.7).

Frente as circunstâncias, a interdisciplinaridade chegou ao Brasil no final da década de 60, exercendo influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71. Deste modo, intensificou-se no âmbito educacional brasileiro com a LDB 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Diante das transformações e modificações que ocorreram na sociedade, a interdisciplinaridade se desponta como uma opção para contribuir com a prática docente na busca de um ensino mais contextualizado e significativo. Assim, é possível destacar que:

no limiar do século XXI, e no contexto da internacionalização caracterizada por intensa troca entre os homens, a Interdisciplinaridade assume papel de grande importância. Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas (FAZENDA, 2011, p.22,).

Diante da conjuntura educacional:

A interdisciplinaridade vem sendo utilizada como “panaceia” para os males da dissociação do saber, a fim de preservar a integridade do pensamento e o restabelecimento de uma ordem perdida. Antes que um “slogan” é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do conhecimento, ou seja, **é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano** (FAZENDA, 2011, p.10, grifo nosso).

Nesse sentido, um ensino que envolve uma prática interdisciplinar pode contribuir para formar estudantes críticos e aptos para “articular, religar, contextualizar,

situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (Morin, 2002, p. 29).

Metodologia

A metodologia de pesquisa utilizada nesse trabalho possui a abordagem, em que:

os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis, sendo, igualmente, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 16).

Com relação à característica da pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (1992) aponta que uma das razões é promover uma interação direta entre o pesquisador e o material escrito, contribuindo assim, para análise e manipulação de dados da sua pesquisa. Sendo assim, pode-se considerar um passo inicial para iniciação a pesquisa.

Destarte, investigaram-se livros, artigos, revistas e dissertações, pertinentes ao tema. Ressalta-se também, como contribuição para este trabalho, a vivência dos autores no contexto da educação básica, estudos promovidos pelo grupo de estudo do Laboratório de Pesquisa em Ensino de Química (LabPEQ), vinculado a ao Departamento de Química (DQ/UFMT) e disciplinas do programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências Naturais (PPGECN/IF/UFMT)

As investigações pertinentes ao desenvolvimento deste trabalho tem a pretensão de futuramente, contribuir e compartilhar conhecimentos entre os envolvidos no PPGECN/IF/UFMT e docente da educação básica de ensino médio, com a construção de um software educacional envolvendo a interdisciplinaridade como parte fundamental desse produto.

Discussão

É fato que diante dos fenômenos sociais e tecnológicos que provocam transformações no comportamento da sociedade, exigem-se modificações no cenário educacional. A partir da conjectura de que a educação pode ser entendida em determinado contexto histórico, torna-se evidente a atenção aos caminhos a serem

seguidos daqui em diante com relação ao papel da escola na produção do conhecimento perante uma sociedade, considerando as modificações e especificidade das mudanças no limiar do século XXI. Assim, buscamos respostas para as questões introdutórias, inicialmente apresentadas neste trabalho. A primeira delas é: ***A escola de hoje ainda é a mesma de ontem?***

Retrocedendo algumas décadas na educação básica brasileira é possível comparar:

o quanto eram clausuradas às invasões externas, a Escola de nossos avós em relação às interferências do mundo externo, com as que existem em nossas salas de aula de hoje. A escola era referência na comunidade pelo quanto ela detinha de conhecimento (CHASSOT, 2014, p.25).

Ainda é possível constatar nesse retrocesso que:

em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Freire, 1981, p.66).

Mediante ao cenário histórico, observa-se que a escola era o locus de informação e o único espaço de aprendizagem para disseminação do conhecimento. Considerando a estagnação da educação brasileira á décadas, no que tange a suas práticas pedagógicas e educativas de ensino, pode-se constatar que a educação que se configurava na época ainda permanece intrínseca em muitos estabelecimentos de ensino até os dias de hoje.

Frente às transformações tecnológicas que se encontra na sociedade:

o professor informador – refiro-me àquele ou àquela que se gratifica com ser transmissor de conteúdo, está superado. Ele é um sério candidato ao desemprego ou será aproveitado pelo sistema para continuar fazendo algo (in) útil nesta tendência neoliberal de transformar o ensino (não a educação) em uma mercadoria para fazer clientes satisfeitos, como apregoam os adeptos da Qualidade Total (CHASSOT, 2003, p.83).

Dentre os objetivos dos que fazem educação, está a formação do cidadão. Nesse sentido, é almejado que:

Nossa responsabilidade maior no ensinar Ciência é procurar que nossos alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos

em homens e mulheres mais críticos [...] que, com o nosso fazer Educação, os estudantes possam tornar-se agentes de transformação – para melhor – do mundo em que vivemos (CHASSOT, 2003, p.31).

Considerando os dias de hoje, diante da gama de informações no qual está inserida uma sociedade em transformação, um dos desafios do professor para sobreviver na sua profissão é aprender o que fazer com o conhecimento. Assim é possível apontar que:

O professor formador ou a professora formadora será cada vez mais importante. Por paradoxal que parecer, a melhor receita para o novo educador é *ensinar menos*. Não é o quanto se sabe que nos faz diferente. O decisivo é como se sabe descobrir novos conhecimentos e, especialmente, como usá-lo (CHASSOT, 2014, p.26).

Fazendo uma análise sobre os impactos das Tecnologias de Informação e Comunicação nas transformações da sociedade e suas implicações na educação, ou seja, no cenário de trabalho do professor, hoje, o conhecimento não está apenas nas escolas, mas sim, disseminado nos variados canais de comunicação. Cabe ao professor formador selecionar a informação útil e escolher a melhor maneira de trabalhar na sala de aula com seus alunos. Segundo Chassot (2003) a profissão professor que durante séculos não teve modificações significativas e professor transmissor de conteúdo (*professor informador*), estão superados pelas tecnologias. Destarte, o perfil do professor do novo milênio deve ser *formador*, este sim, “*insuperável mesmo pelo mais sofisticado arsenal tecnológico*” (CHASSOT, 2003, p.89). Tais apontamentos nos remetem a segunda questão: **Como se devem configurar as práticas pedagógicas escolares para transcender os limites disciplinares, frente às exigências da educação atual?**

Para que as potencialidades da prática docente possam aproximar-se das exigências do contexto educacional atual, primeiramente é preciso refletir e propor mudanças no que diz respeito ao currículo escolar. Nesse sentido “há estudos importantes na área da Educação em diferentes locais considerando quando o currículo medeia e é mediado pelas atividades escolares e, principalmente, por aquelas que são exógenas à escola” (CHASSOT, 2003, p.153).

O currículo esperado deve favorecer um ensino político, ou seja, um ensino “*que pode conduzir para a libertação, pois ele faz a construção da cidadania*” (CHASSOT, 2003, p. 109). Com o intuito de promover uma reflexão, o autor traz a

ideia do currículo “ilegal”, contemplado por modificações assépticas, engessadas, impedindo quem faz um ensino “político”, avançar em conhecimentos alheios (contextualizações e interdisciplinaridade).

Também é necessário, que a escola reavalie suas ações e práticas pedagógicas a partir de reflexões didáticas e metodológicas apoiando-se nas adequações educativas. Diante disso:

O educador do séc. XXI deve ser um profissional da educação que elabora com criatividade os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, tendo o mesmo que centrar-se numa prática pedagógica de êxito, com uma aprendizagem satisfatória e significativa, pois as constantes mudanças ocorridas na sociedade exigem uma nova postura do professor, bem como um repensar crítico sobre a educação. Portanto, torna-se necessário buscar novos caminhos, novos projetos, emergentes das necessidades e interesses dos principais responsáveis pela educação, é necessário transformar a realidade escolar, utilizando as novas TICs como recursos para aprimorar e motivar a busca do conhecimento (ARAÚJO e YOSHIDA, 2009, p.3).

Assim sendo, o professor deve reconhecer as transformações tecnológicas de informação em sala de aula, desenvolver capacidades, integrar atualização científica, diversidades culturais e técnicas, dispondo de perfil ético para auxiliar os alunos sobre valores, atitudes e comportamento frente às exigências da educação atual. Diante dos apontamentos, é possível afirmar que o educador deve “manter-se em constante aprendizado para que possa acompanhar o desenvolvimento da sociedade e melhor exercer sua profissão, buscando meios para tornar o processo educacional mais significativo” (ARAÚJO; YOSHIDA, 2009, p.6).

Portanto, faz-se necessário à busca de uma nova reflexão no processo pedagógico pretendendo superar a atual abordagem disciplinar. Nesse sentido, a interdisciplinaridade, institucionalizada como base da educação nacional na legislação, surge como uma proposta emergente para ultrapassar os limites disciplinares.

Considerações finais

Destarte, para ofertar um ensino de qualidade nas escolas, que atenda os anseios de uma sociedade em transformação, exige-se inovação com ousadia e inteligência para um criar novas propostas de ensino. A escola de educação básica

que se faz presente no Brasil, em sua maioria com aspectos de ensino tradicional, mostra-se superada e descontextualizada com relação ao sistema de ensino, negando não só a aprendizagem às novas gerações, mas também perdendo sua identidade como instituição formadora.

Nesse sentido, Santos e Schnetzler (2003), apontam alguns princípios gerais que podem nortear uma proposta de ensino para atender as necessidades de uma educação moderna e inclusiva. Dentre os princípios citados pelos autores temos: a adoção por um ensino que contemple habilidades de cidadania e participação ativa do aluno em sala, além de resoluções de problemas que envolva contextos da vida real; uma abordagem interdisciplinar com foco em conceitos fundamentais específicos de forma contextualizada que contemple problemáticas com implicações tecnológicas e de fatores sociais; procedimentos metodológicos fundamentados em uma concepção construtivista em que o processo de ensino é efetuado “degrau a degrau” gerando um aprendizado que é produto da conexão do ser com o contexto material e social em que vive. Destarte, se faz necessárias mudanças no sentido de resignificar a prática docente e reestruturar o currículo escolar.

Contudo a escola de hoje precisa rever suas concepções de ensino, se libertando das amarras da educação tradicional, inovando em métodos que possam oferecer uma aprendizagem mais significativa.

A prática docente precisa transcender o limite da disciplinaridade, levando em consideração o que exige o novo cenário educacional, relacionando as novas ferramentas educacionais e as problemáticas atuais que envolvem uma sociedade dinâmica e tecnológica, no qual fazem parte indivíduos de várias culturas. Porém, só haverá interdisciplinaridade se o educador conseguir partilhar o domínio do saber, abdicar a linguagem técnica e “buscar seu papel e implicações sobre o processo do conhecer” (Japiassu, 1976).

Referências

ARAÚJO, Paulyanne Leal de; YOSHIDA, Sônia Maria Pinheiro Ferro. **Desafios da prática pedagógica na atualidade**. Revista Educação e Linguagem. Vol. 3, Nº 1, p. 3-6, 2009. Faculdades Integradas Mato Grossenses de Ciências sociais e Humanas, Cuiabá, MT.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BOGDAN, Robert. C; BIKLEN, S. Biklen. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas.** In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 15-80. Disponível em < [lab.bc.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/BOGDAN R_ BIKLEN.S. Investigação Qualitativa em Educacao.rtf/view](http://lab.bc.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/BOGDAN_R_BIKLEN.S_Investigacao_Qualitativa_em_Educacao.rtf/view)>. Acesso em 09 agosto. 2015.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação.** 3. ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

CHASSOT, Attico. **Educação consciência.** 2. ed – Santa Cruz do Sul: Ed. UNISC, 2014.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** 6. ed. – São Paulo: Ed Loyola, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sentidos e conhecimentos: os sentidos do ensino médio. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 53-70.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MARCONI, M. Andrade; LAKATOS, E. Marina. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Editora Atlas, 4ª ed. p.43 e 44, 1992.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, W. L. Pereira; SCHNETETZLER, R. Pacheco. **Educação em Química: Compromisso com a cidadania,** 3ª ad. Ijuí: Unijuí, 2003. P.119-131

SIMÕES, C. Artexes; SILVA, M. Ribeiro. O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (org.). Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Formação de professores do ensino médio: etapa I - caderno III.** Curitiba :UFPR/Setor de Educação, 2013.

PRÁTICAS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA FORMAÇÃO DE UMA LINHA DE PESQUISA COM ALUNOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

André Luís Janzkovski Cardoso
Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo

Pesquisadores, em determinada área do conhecimento, tendem a se agrupar e tratar de problemas comuns, sendo que as descobertas de uns impulsionam outros a ampliar os estudos o que pode levar ao desenvolvimento do conhecimento científico (KUHN, 1979, 2006; POPPER, 1979). Alterar o processo de ensino, buscando preparar o aluno desde a graduação para pensar, refletir, questionar, criticar por meio de seu engajamento em grupos de pesquisa pode contribuir no desenvolvimento científico da área (CARDOSO, 2015). A maturidade e a experiência de alunos acerca da pesquisa científica podem facilitar a esses alunos se tornarem pesquisadores. Este trabalho descreve e discute a adoção de uma linha de pesquisa em um curso de graduação em termos de ideias, práticas, desafios e oportunidades.

Palavras-chave: Desenvolvimento Científico. Linha de Pesquisa. Práticas.

Considerações Iniciais

O curso de graduação em administração da UFMT Campus Rondonópolis foi criado em 2010 por meio da Resolução CONSEPE Nº 110 de 27 de setembro de 2010 em que se indicavam as características fundamentais desse curso de bacharelado.

As disciplinas iniciais do curso de administração são as de conteúdo básico relacionado às demais áreas do conhecimento, tais como economia, matemática, português, sociologia, filosofia e estatística. No 2º semestre os alunos realizam a disciplina de metodologia científica e é a partir do 5º período que as disciplinas passam a ser específicas da área de administração. Desta forma, mesmo com apenas uma professora efetiva e alguns temporários, foi possível atender as disciplinas iniciais do curso com o apoio de professores oriundos de outros departamentos. O 1º concurso público para professores efetivos foi realizado em novembro de 2012 e os quatro professores aprovados tomaram posse no começo de 2013, totalizando cinco professores efetivos e três temporários. A primeira turma de alunos ingressou no ano calendário 2011-1 e, gradativamente, semestre a semestre, cerca de 50 alunos iniciaram suas aulas no curso.

O 1º Projeto Pedagógico de Curso (PPC) foi concebido com um formato acadêmico enfocando atividades práticas relacionadas às rotinas das organizações,

especialmente em termos de disciplinas, estágios, cursos de extensão e atividades complementares extraclasse. No PPC era indicada a seguinte missão do curso:

Promover uma educação superior de qualidade por meio da integração das atividades de ensino-pesquisa-extensão, voltada para o desenvolvimento e formação interdisciplinar e ao desenvolvimento contínuo dos profissionais de Administração frente às demandas da sociedade que fundamentam os princípios de ética e cidadania.

Na declaração dos objetivos do curso, um deles destacava a necessidade de estimular a pesquisa individual e em grupo nos níveis acadêmico, científico e empresarial, fomentando o processo de compartilhamento do conhecimento. Ademais, sinalizava a necessidade de se ter uma preocupação de todos os agentes envolvidos com o processo de formação do administrador, procurando desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão capazes de dotar o aluno e futuro profissional de um senso crítico que o habilitasse a compreender e intervir nos fenômenos organizacionais, atuando com responsabilidade e competência.

Entre as competências a serem desenvolvidas nos alunos do curso de administração, salienta-se a capacidade de analisar problemas organizacionais e de utilizar teorias, conceitos e técnicas administrativas na condução de pesquisas autônomas, e na busca dos fundamentos teórico-práticos que informassem sobre a ação identificada na prática.

Contudo, nos primeiros anos do curso, apesar da indicação da importância do tripé ensino-pesquisa-extensão, na prática, havia certa carência de atividades relacionadas ao desenvolvimento de estudos, a partir de conceitos teóricos, que pudessem ser adotados na compreensão dos fenômenos organizacionais. As iniciativas de pesquisa estavam mais voltadas ao trabalho de curso (TC) a ser realizado somente no 8º e último período do curso.

Apesar das dificuldades para atender as demandas de disciplinas e demais atividades de ensino e extensão, após aprovação em colegiado de curso em abril de 2014, foi criada a 1ª Linha de Pesquisa do Curso de Administração relacionada ao tema Gestão de Pessoas. O objetivo inicial da linha de pesquisa foi o de aproximar professores e alunos por meio do desenvolvimento de estudos e pesquisas científicas relacionando teoria e prática na compreensão dos fenômenos estudados.

A premissa básica adotada na estruturação dessa linha de pesquisa foi a de que pesquisadores em determinada área do conhecimento tendem a se agrupar e

tratar de problemas comuns e suas descobertas podem impulsionam outros a ampliar os estudos e levar ao desenvolvimento do conhecimento científico (KUHN, 1979, 2006; POPPER, 1979).

Para isso, buscou-se antecipar as atividades científicas dentro do curso de graduação como parte de um processo de ensino buscando preparar o aluno para pensar, refletir, questionar, criticar e compreender os fenômenos organizacionais com um olhar científico. Reforça-se que o engajamento em grupos de pesquisa pode contribuir no desenvolvimento científico da área e, tanto a maturidade quanto a experiência de alunos acerca da pesquisa científica, podem facilitar a esses alunos se tornarem pesquisadores (CARDOSO, 2015). Este trabalho descreve e discute a adoção de uma linha de pesquisa no curso de administração em termos de ideias, práticas, desafios e oportunidades.

Contextualização

Desde a criação da Linha de Pesquisa em Gestão de Pessoas (LPGPe) houve uma ampla divulgação a todos os alunos, mas a participação no início foi limitada a alunos que já haviam cursado as disciplinas de recursos humanos ou que estavam cursando. Nos primeiros encontros apenas quatro alunas se mantiveram assíduas e vários alunos participaram algumas vezes.

A participação era incentivada nas aulas, em eventos e em comunicações quinzenais que “convidavam para um dia de experimentação” das atividades da linha de pesquisa. Em todos os encontros se procurava realçar a presença de novos alunos de maneira a motivar a continuidade da participação, mas eram os alunos que regularmente participavam os que mais contribuíam para divulgar a linha de pesquisa, prestando depoimentos sobre os aprendizados e, principalmente, pela produção de artigos científicos.

O modelo de funcionamento adotado na linha de pesquisa visa respeitar o ritmo individual de cada aluno e buscar o desenvolvimento de todos em processos de socialização do conhecimento. São utilizadas práticas dialógicas, relatos individuais, debates em grupos concernentes com o método socrático. Os encontros são realizados quinzenalmente e não há uma agenda fechada. Na maior parte das vezes, um tema é escolhido e a partir dele são construídas diversas possibilidades ou oportunidades de pesquisas, além de possibilitar a inclusão de outras temáticas

ampliando as possibilidades de estudos sem o compromisso de efetivamente realizá-los. Os alunos se manifestam, perguntam e formulam proposições de pesquisas, assim como colaboram com os demais alunos que, por qualquer motivo, tenham dificuldade em formular sua própria ideia de pesquisa. O papel do professor é de instigar o senso crítico, procurando sempre “desconstruir” o senso comum introduzindo elementos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que possam propiciar o desenvolvimento de propostas de estudos que contribuam para a ampliação do conhecimento científico.

Alguns encontros são utilizados para debater propostas de pesquisas trazidas pelos alunos e nesses momentos são aplicadas práticas reflexivas com arguição e argumentação que propiciam tanto a desconstrução quanto a construção de novas propostas de pesquisa.

A presença nos encontros da linha de pesquisa nunca foi obrigatória e a porta da sala permanece aberta para que alunos interessados possam participar, mesmo que parcialmente, tendo em vista que o horário de alguns alunos que já estão no mercado de trabalho dificulta a chegada antes das 18h. Independente do horário de chegada, no final do encontro da linha de pesquisa há sempre um fechamento com um resumo do que se fez e a indicação de leituras ou atividades para o encontro seguinte.

Com o passar das reuniões na linha de pesquisa, além de observar uma maior participação dos alunos e a evolução do nível das discussões sobre as temáticas envolvendo gestão de pessoas, também foi possível desenvolver os primeiros trabalhos escritos e estímulos para a submissão a congressos da área.

A publicação de estudos em congressos é uma forma prática de apresentar os trabalhos para a comunidade científica e possibilita, por meio de debates e críticas, aprimorar as reflexões e ampliar os conhecimentos de seus próprios autores. A compreensão das trocas e das contribuições entre diferentes membros em seus subgrupos pode descrever a história intelectual de determinada área do conhecimento. Compartilhar o conhecimento por meio de pesquisas e seus resultados, revela a vitalidade e a evolução do pensamento em determinada área e pode indicar o caminho trilhado por seus membros na ampliação do conhecimento de seus programas de pesquisa (LAKATOS, 1979).

Desde 2013, o curso de administração realiza um Encontro anual entre acadêmicos e praticantes (empresários, palestrantes, membros da sociedade) como forma de aproximar a teoria e a prática. A partir de 2014, o Encontro de Administração da UFMT Campus Rondonópolis abriu espaço para submissão e apresentação de trabalhos acadêmicos, compostos por artigos, relatos técnicos resumos estruturados e *banners*. O processo de avaliação se utiliza do formato *double blind review* realizado por membros de uma comissão científica formada por professores da UFMT e de convidados de outras instituições reconhecidas nacionalmente. Os trabalhos aprovados são apresentados em plenárias e/ou em *banners*. No ano de 2014 os alunos da linha de pesquisa submeteram três trabalhos e todos foram selecionados para serem apresentados, sendo um deles eleito o melhor trabalho do II Encontro de Administração.

No 1º ano da linha de pesquisa em gestão de pessoas foram elaborados dois Trabalhos de Curso (alunos formandos) e diversos artigos envolvendo professores e alunos que foram submetidos a congressos nacionais e revistas científicas.

Um dos trabalhos desenvolvidos dentro da linha de pesquisa será detalhado e discutido como uma oportunidade de trabalho colaborativo e continuado que visa auxiliar todos os alunos interessados em participar da linha de pesquisa. Trata-se de uma coletânea de artigos publicados nos principais congressos nacionais da área de gestão de pessoas.

Uma das primeiras iniciativas da LPGPe foi a de consolidar e detalhar as publicações na área de gestão de pessoas de quatro congressos nacionais: EnANPAD (desde 1997), Semead (desde 2000), Convibra (desde 2004) e EnGPR (desde 2007). Até 2013 foram publicados nesses congressos 2.222 artigos que foram analisados pelos membros da linha de pesquisa em termos de (1) Autorias; (2) IES; (3) Objetivos; (4) Resultados; (5) Referências; (6) Abordagem de pesquisa; (7) Método de pesquisa; (8) Temas principais; (9) Área temática agrupada.

O objetivo desse trabalho é ser uma base de consulta para alunos e professores interessados em saber o que tem sido discutido em congressos nacionais da área sobre determinado assunto. Assim, caso um aluno ou professor se interesse sobre alguma temática poderá pesquisar inicialmente nessa base de dados e saber quantitativamente quantos trabalhos já foram apresentados em congressos, quais são os principais autores que discutem a temática, além de poder analisar o que já foi

produzido sobre o assunto em termos de objetivos e resultados, abordagem científica (teórica, teórico-empírica), quais os métodos empregados (qualitativo, quantitativo, misto) e até mesmo a originalidade do estudo que está sendo proposto.

Por um lado, há um esforço contínuo e certa dificuldade, pois esse trabalho precisa ser atualizado anualmente considerando as novas publicações e suas características em cada um desses quatro congressos. Por outro lado, foi desenvolvido um processo analítico envolvendo alunos novatos, alunos experientes e o professor como uma triangulação de dados e análises evitando-se assim erros básicos e constituindo uma forma de transmissão do aprendizado entre os membros da linha de pesquisa. O levantamento dos dados dos artigos deixa de ser um processo mecânico e burocrático e passa a ser um processo analítico, produzindo *insights* e oportunizando interesses para pesquisas futuras.

Uma exemplificação do tratamento dos dados dos artigos pode ser indicada na análise de 491 artigos entre os anos de 2000 e 2013 no congresso Semead e que foi publicado no ano de 2014 nesse mesmo congresso (CARDOSO, SILVA; NAGAI, 2014).

Do total de artigos, 7% se apresenta como ensaio teórico e 93% utiliza uma abordagem teórico-empírica. Destes artigos teórico-empíricos, 49% utilizam métodos qualitativos, 30% fazem uso de métodos quantitativos e 14% utilizam ambos os métodos.

No tocante às temáticas abordadas nos artigos foi identificado que a maioria dos artigos poderia ser associada a apenas uma área temática principal. Desta maneira, a análise da temática considerou a classificação adotada por Tonelli et al. (2003) e acrescentou quatro temáticas: Práticas de RH, Características Pessoais, Características Organizacionais e Estratégias de RH. A Figura 1 apresenta as variações percentuais das temáticas considerando a quantidade de artigos ao longo dos anos com o círculo interno representando o período de 2000 a 2007 e o círculo externo o período de 2008 a 2013.

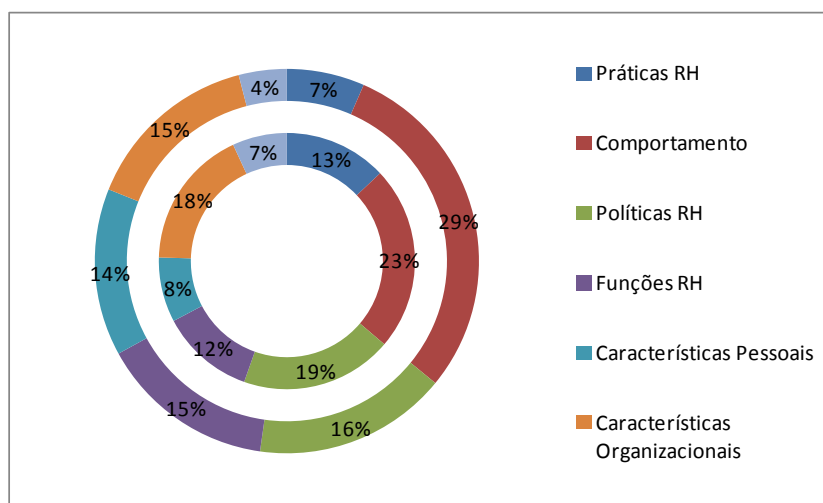


Figura 1: Evolução % da distribuição das Temáticas entre os períodos analisados.
Fontes: Dados da Pesquisa.

A partir destes dados, tanto alunos quanto professores podem se utilizar da análise prévia para realizar novas análises e um aprofundamento na temática selecionada. Pode-se exemplificar por meio de duas indicações de temáticas, uma demandada por uma das professoras do curso de administração e outra por uma aluna. As solicitações foram atendidas imediatamente, pois a informação já estava disponível como resultado do trabalho coletivo realizado dentro da linha de pesquisa, conforme desenho da Figura 2.



Figura 2: Contribuições da Linha de Pesquisa sobre publicações em Gestão de Pessoas
Fontes: Dados da Pesquisa.

Com estes exemplos, busca-se discutir favoravelmente a proposta de Cardoso (2015) em que a atuação em linhas de pesquisas pode interligar conhecimentos acadêmicos e práticos fortalecendo descobertas embasadas em teorias que possam explicar os fenômenos organizacionais vivenciados pelos administradores. A união de práticas científicas amparadas por aprendizados ao longo do curso de administração podem trazer avanços teóricos e práticos tanto para as organizações quanto para a academia, além de formar possíveis futuros pesquisadores conhecedores da postura científica, do rigor metodológico e dos critérios de avaliação de trabalhos teóricos ou teórico-empíricos, elementos chave apresentados na Figura 3.

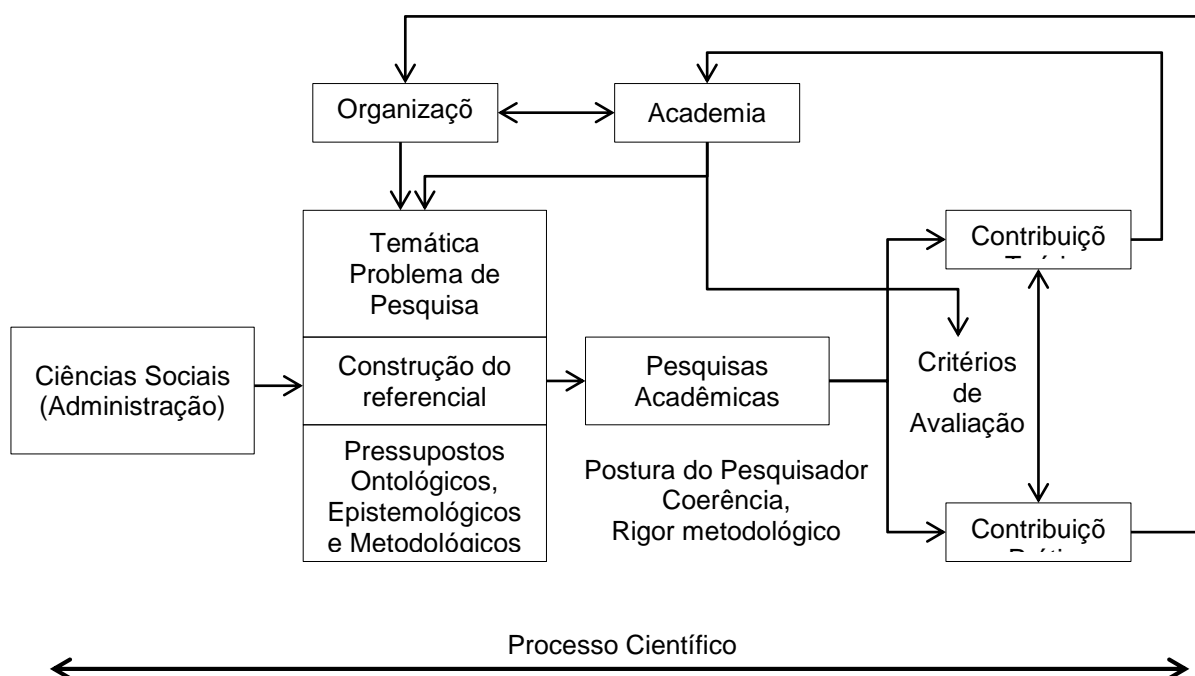


Figura 3. Processo científico na área de administração

Fonte. Cardoso (2015).

Os desafios e as oportunidades

Podem ser indicados como principais desafios a própria continuidade da linha de pesquisa e a sua ampliação em termos de contribuições e aspectos relacionados à ética. A continuidade requer a dedicação de professores e alunos em construir um caminho de persistência e perseverança, cujos resultados nem sempre são imediatamente valorizados ou reconhecidos. Além disso, o estímulo a se tornar pesquisador deveria ser originado de diversas frentes, de agências de fomento, das instituições de ensino, dos institutos e dos cursos, e não apenas com discursos vazios

que enaltecem a pesquisa como algo de extrema relevância, mas por ações consistentes que possam minimizar as barreiras da pesquisa e com investimentos financeiros para a elaboração e concretização dessas pesquisas por professores e alunos.

A busca por estudos que resultem em contribuições teóricas e práticas deve ser incentivada. Os alunos devem se perguntar quais contribuições seus estudos proporcionarão à academia e às organizações em termos de ampliação do conhecimento. Bachelard (1996) indica que, quando se procuram as condições psicológicas do progresso da ciência chega-se a convicção de que é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado. É no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos, que causam a inércia e os obstáculos epistemológicos. Segundo Bachelard (1996, p. 17):

Diante do real, aquilo que se crê saber com clareza ofusca o que se deve saber. Quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem [...] porque tem a idade de seus preconceitos. Aceder à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado.

Assim, a opinião deve ser destruída, pois representa o primeiro obstáculo a ser superado. O espírito científico proíbe que se tenha uma opinião sobre questões não compreendidas, é preciso antes de tudo saber formular problemas, pois o conhecimento é resposta a uma pergunta e sem o questionamento não pode haver conhecimento científico (BACHELARD, 1996). Desta maneira, faz-se deveras importante que os alunos saibam estruturar suas propostas de estudos em termos de problema de pesquisa, objetivos e métodos, atendendo aos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos.

A ampliação da atuação em linhas de pesquisas requer que a pesquisa científica deva ser laureada por um conjunto de princípios e valores compartilhados por uma determinada comunidade científica, sendo um elo entre o indivíduo e a sociedade na distinção e autenticidade entre o verdadeiro e o falso (BRONOWSKI, 1980). Os conceitos de valor são profundos e complexos, exatamente porque procuram ao mesmo tempo agrupar os homens em sociedades e garantir-lhes uma liberdade que os torne singulares. Os valores da ciência não derivam nem das virtudes dos seus membros, nem dos códigos de conduta, vigilantes, através dos quais todas

as profissões se mantêm na linha. Desenvolvem-se da prática da ciência, porquanto são condições inevitáveis da sua prática. A verdade é o estímulo no centro da ciência, teve-se tê-la como hábito não como dogma, mas como processo. Para Bronowski (1980) as palavras independência, originalidade, dissidência ou discordância e liberdade definem o progresso da ciência e o ponto fundamental do problema ético é fundir as necessidades particulares e públicas. A sociedade dos cientistas possui o objetivo de explorar a verdade. No entanto, tem de resolver o problema de encontrar um compromisso entre o homem e os homens. Nesse ponto, a necessidade eminente de se preencher o vácuo existente quanto à determinação de um *modus operandi* de um comitê de ética em ciências sociais, pois se flagra diversas iniciativas sendo tolhidas por uma hegemonia conservadora e seus tentáculos estranguladores advindos dos comitês de ética das ciências da saúde. A necessidade de aprovação de qualquer pesquisa social por um comitê ético alheio às necessidades e características inerentes das pesquisas sociais traz, no mínimo, enormes barreiras ao desenvolvimento de estudos e pesquisas independente do grau de motivação de seus pesquisadores.

Além disso, deve-se encorajar o cientista individual a ser independente e o corpo de cientistas a ser tolerante. Não existem regras técnicas para o êxito das ciências, em vez disso verifica-se que as condições para a prática da ciência são de outro tipo absolutamente inesperado. A sociedade de cientistas deve ser uma democracia em que se mantém viva e crescente uma tensão constante entre dissidências e o respeito, entre a independência das opiniões dos outros e a tolerância para com elas. Ética é uma parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano, refletindo especialmente a respeito da essência das normas, valores, prescrições e exortações presentes em qualquer realidade social (HOUAISS, 2001, p. 1271). Há consequências extraordinárias do uso da ética na ciência, especialmente quando se reconhece o benefício maior que vem da construção de uma relação com seus leitores criada pelos melhores princípios da pesquisa, então se descobre que “pesquisar pensando nos interesses dos outros é servir a seus próprios interesses” (BOOTH, COLOMB; WILLIAMS, 2005, p. 328).

Porquanto, a oportunidade de se ampliar as contribuições das linhas de pesquisa deve ser tratada dentro de princípios e valores compartilhados e

transparentes a todos os seus membros. A busca por produzir trabalhos e publicá-los em congressos, periódicos e revistas deve ser consonante com os mesmos princípios e valores, evitando-se assim práticas não éticas como o plágio e a inapropriada nomeação de coautorias. Ademais, o sonho que parece distante em se ter um programa de pós-graduação em administração na UFMT Rondonópolis parece menos longe quando professores e alunos se juntam na construção de conhecimentos teóricos e práticos e na publicação de trabalhos científicos em congressos, periódicos e revistas, contribuindo para qualificar a instituição e seus membros, tanto na avaliação do MEC quanto no reconhecimento da sociedade.

Considerações Finais

Despertar o interesse científico em alunos nas diversas áreas de conhecimento da administração pode suplantar o problema da cabeça cheia e formar uma cabeça bem feita (MORIN, 2003). Pensar criticamente e procurar na ciência a busca constante pela “verdade” pode propiciar uma diferenciação desses alunos tanto na atuação acadêmica quanto na prática nas organizações. Conforme os problemas aparecem a capacidade de se manter à distância, aberto e flexível na busca por solucioná-los se materializa em competências relevantes na tomada de decisões futuras nas organizações em que os alunos atuarão.

Por enquanto o número de linhas de pesquisa e o número de alunos participantes ainda são pouco expressivos, mas como há um compromisso dos professores no curso de administração em incentivar esta prática, espera-se um aumento nos próximos anos. Ademais, o investimento e a dedicação de tempo e esforço dos professores na condução de linhas de pesquisa auxiliam os alunos participantes em atividades diversas da graduação, tanto nas disciplinas quanto no desenvolvimento de trabalhos de curso, o que pode resultar em contribuições teóricas para as áreas da administração e em conhecimentos práticos para as organizações pesquisadas.

A formação dos profissionais da área de administração com um preparo adequado para a prática do pensar, refletir, questionar e pesquisar se torna um ativo indispensável na construção do conhecimento. Além disso, a participação de alunos em atividades de pesquisa capitaneadas por encontros em linhas de pesquisas pode contribuir na formação de pesquisadores iniciantes já na graduação. Por meio da

experiência vivida com pesquisa na graduação, entende-se que aqueles alunos que decidirem por dar continuidade em suas formações na pós-graduação poderão estar mais bem preparados para os desafios científicos, especialmente no *Stricto sensu*.

Referências

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOOTH, W. C.; WILLIAMS, J. M.; COLOMB, G. G. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRONOWSKI, J. **Ciência e Valores Humanos** (Col. O Homem e a Ciência). Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da USP, 1980.

CARDOSO, A. L. J.; SILVA, I. F.; NAGAI, N. P. Passado, Presente e Possibilidades Futuras nas publicações do SEMEAD: Um panorama dos estudos sobre Gestão de Pessoas e suas particularidades entre 2000 e 2013. In: Seminários em Administração. XVII Semead. **Anais...**São Paulo, 2014.

CARDOSO, A. L. J. Discussões sobre o Processo Científico: A Formação do Pesquisador na Área de Administração como Oportunidade de Desenvolvimento da Academia e das Organizações. In: Seminários em Administração. XVII Semead. **Anais...**São Paulo, 2014.

CARDOSO, A. L. J. Processo científico: a formação do pesquisador em Administração. **Revista Pretexto**, v. 16, n. 1, p. 99-116, 2015.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectivas, 2006.

KUHN, T. S. Lógica da Descoberta ou Psicologia da Pesquisa? In: LAKATOS, I; MUSGRAVE, A. **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**: quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre filosofia da ciência, realizado em Londres em 1965. São Paulo: Cultrix, p. 5-32, 1979.

LAKATOS, I; MUSGRAVE, A. **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

POPPER, K. A Ciência Normal e seus Perigos. In: LAKATOS, I; MUSGRAVE, A. **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**: quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre filosofia da ciência, realizado em Londres em 1965. São Paulo: Cultrix, p. 63-72, 1979.



TONELLI, M.; CALDAS, M. P.; LACOMBE, B.; TINOCO, T. Produção acadêmica em Recursos Humanos no Brasil: 1991-2000. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 1, p. 105-122, 2003.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DOS ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO IFMT – CAMPUS JUÍNA

Lucy Aparecida Gutiérrez de Alcântara
IFMT – *Campus* Juína

Katiane Vargens de Oliveira Zadoreski
IFMT – *Campus* Juína

Noemi dos Reis Corrêa
IFMT – *Campus* Juína

Geraldo Aparecido Polegatti
IFMT – *Campus* Juína

Resumo

O presente estudo buscou aprofundar os conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem e conhecer as percepções dos alunos sobre esse processo. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário impresso com a pergunta: “Quando ouve falar de avaliação, qual a primeira ideia que te vem á cabeça?”. Foram abordados alunos de três turmas da mesma série de diferentes Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – *Campus* Juína. As respostas dadas ao questionamento demonstraram uma variedade de sentimentos por parte dos alunos, diante do termo avaliação, o que possibilitou a análise dos dados a partir da criação de três categorias: Sentimentos; Preocupação com a recuperação; Dificuldade em calcular. Verificou-se em vários relatos o temor dos alunos em relação à avaliação e que a maioria faz associação somente à prova, que continua sendo o instrumento de maior peso, o que sugere aos professores não utilizar apenas esse modelo de avaliação formal, porque certamente ela não refletirá o real desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino. Aprendizagem.

Introdução

A avaliação faz parte da rotina escolar e é responsabilidade do professor aperfeiçoar suas técnicas avaliativas. Ela tem um sentido amplo e é importante que seja feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum, em nossa cultura, a prova escrita. Se, para alguns professores a prova gera ansiedade, podemos imaginar o que ela representa para os alunos. Há situações em que a preocupação do aluno é tentar responder tudo o que o professor quer para obter nota e, se o docente coloca uma questão na prova um pouco diferente daquela do caderno, o aluno não consegue argumentar.

Nesses moldes de conhecimento, a prova serve apenas para que o aluno devolva um conhecimento pronto, repetindo o que foi falado em aula, configurando o que Mizukami (2011, p. 17) classifica como uma avaliação que visa apenas “[...] a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula”.

O aluno é elemento ativo nos processos de ensino e de aprendizagem, como é também o professor. Portanto, a relação entre ambos deve ser de constante interação, para que ocorra a produção do conhecimento. A discussão sobre os instrumentos utilizados pode ser um caminho para a conscientização, ajudando tanto os professores, quanto os alunos a melhor compreender o processo de avaliação.

O presente trabalho é resultado dos estudos e discussões em torno do tema avaliação, ocorridos durante o desenvolvimento da disciplina de Processos de Avaliação do Programa de Mestrado Acadêmico *Stricto Sensu* em Ensino, promovido pelo Centro Universitário UNIVATES – Lajeado, RS. Estes estudos revelaram a necessidade de ouvir os alunos acerca da avaliação por considerá-los uma das partes diretamente envolvida no processo, que segundo Santos e Pinto (2003, p. 2) “[...] esta voz, habitualmente menos considerada quando se fala de avaliação, é um contributo indispensável para se reflectir e compreender a avaliação na sua complexidade”.

Desenvolvimento

Existem inúmeras técnicas avaliativas como, por exemplo, a prova de consulta, trabalhos e pesquisas, resolução de problemas, entre outras, as quais permitem ao professor avaliar o desempenho dos alunos. Essas técnicas apresentam características que possibilitam o diálogo entre o professor e o aluno buscando encontrar e corrigir possíveis erros, redirecionando para a aprendizagem, e ao mesmo tempo pode motivar a correção e o progresso do educando. Também sugere a ele novas formas de estudo para melhor compreensão dos assuntos abordados dentro da classe, resultando numa ação avaliativa mediadora que segundo Hoffmann (2009, p. 91) “[...] está presente justamente entre uma tarefa do aluno e a tarefa posterior”.

Dessa forma, a variabilidade de instrumentos avaliativos contribui para uma avaliação mais próxima da realidade e colabora com a obtenção de um maior número de dados sobre a aprendizagem. Com efeito, essa ação mediadora permite ao aluno o alcance de um saber competente, em que:

Cada tarefa significa um estágio de sua evolução, do seu desenvolvimento e, portanto não há como somá-las para calcular médias. Elas complementam-se, interpenetram-se. Como material importante para as ações posteriores, exigem o registro sério e detalhado das questões que se observa. Tais dados não podem, nem devem permanecer como informações generalistas ou superficiais a respeito das manifestações dos alunos. O acompanhamento das tarefas exige um registro sério e significativo que não se reduza a número de acertos ou a conceitos amplos (HOFFMANN, 2009, p. 91-92).

O fundamental é que tanto o professor quanto o aluno, entendam que avaliar não consiste somente em fazer provas e dar notas, mas que se trata de um processo pedagógico contínuo, que ocorre dia após dia, buscando corrigir erros e construir novos conhecimentos.

Com a finalidade de responder à pergunta: Quando ouve falar de avaliação, qual a primeira ideia que te vem à cabeça? Foram entrevistados 46 alunos do 2º Ano dos Cursos Técnicos em Agropecuária, Meio Ambiente e Comércio Integrado ao Ensino Médio do IFMT – *Campus* Juína, na disciplina de Matemática. Como instrumento de coleta dos dados foi utilizado um questionário impresso, com essa única pergunta e distribuído nos três cursos que foram nomeadas turmas A, B e C, sendo 20 alunos da turma A, 14 da turma B e 12 da turma C. Após, os dados foram organizados de acordo com os aspectos que emergiram.

É importante destacar que em quase todos os relatos os alunos expressaram uma diversidade de sentimentos. Compilamos as respostas que apresentaram congruências em relação aos sentimentos indicados por eles, outras que traziam a preocupação com a recuperação e também as que apontaram a dificuldade em calcular, no qual os estudantes relacionaram a pergunta com a disciplina que ministramos.

As respostas dadas pelos alunos ao questionamento explicitaram que as práticas de avaliação mexem com os seus sentimentos, em algumas situações se sentem fragilizados e incapazes, acabam por assumir posturas que podem se tornar barreiras no seu desenvolvimento cognitivo. Assim, a análise dos dados possibilitou a criação de três categorias: Sentimentos (turbilhão de ideias); Preocupação com a recuperação; Dificuldade em calcular. Os excertos selecionados representam amostras do *feedback* dos alunos ao questionamento, que propiciaram a composição das categorias.

Categoria 1 – Sentimentos (Turbilhão de ideias)

Nessa categoria a avaliação desencadeia no aluno certa incapacidade que contribui para a pouca autoestima e também, às vezes, é invadido pelo sentimento de fuga, como segue nos relatos abaixo:

Tantas coisas. Métodos de como faltar na aula, vontade de estar doente para não precisar fazer; medo de a avaliação ter conta e eu não conseguir fazer nada. Desespero por medo de não ser capaz de responder. Vontade de desistir de tudo, de sair da escola, realmente, pânico, às vezes dá tremedeira e por segundos não saber nem o que você está fazendo ali. Medo. Não conseguir. De ter que fazer aquilo várias vezes e acabar no nada. E dependendo da matéria, feliz por saber que vou conseguir que entendi (Aluna1A).

Será que a prova estará fácil? Será que vou conseguir? E se eu não passar como vou recuperar mais tarde? O medo fala mais alto, acho que vou esquecer tudo na hora de fazer a prova. Será que a prova será objetiva ou dissertativa? Será que devo colar? Mas se eu colar e o professor pegar vou ficar marcado pelo resto do ano. Tomara que o professor falte e haja mais tempo para estudar. Acho que a recuperação estará complicada (Aluno 6A).

Vem-me um branco da cor desta folha, penso que tenho de estudar. Se vou ficar de recuperação? Se ficar, se vou conseguir recuperar a minha nota? [...] a vida do aluno se passa diante dos seus olhos, toda a sua vida (Aluno 4A).

Quando vou começar a estudar. Sei que não vou estudar. E depois chorar. Às vezes dá vontade de abandonar tudo, aí me lembro de que não tenho nada (Aluno 5A).

Nota-se pelos excertos que a avaliação, para esses alunos, se resume em uma prova, um momento único em que parece não ter escolha e que a atividade é obrigatória. À vista disso, corroboramos com Hoffmann (2008, p. 14) quando sinaliza: “[...] o processo avaliativo é sempre de caráter singular no que se refere aos estudantes, uma vez que as posturas avaliativas inclusivas ou excludentes afetam seriamente os sujeitos educativos”. Nessas circunstâncias, a avaliação pode ser caracterizada como “[...] um dos pontos nevrálgicos do nosso sistema de ensino, contribuindo para o desenvolvimento de sentimentos aversivos entre sujeito e objeto, gerando dramas pessoais que acabam por afetar a autoestima dos alunos” (LEITE; KAGER, 2008, p. 128).

Categoria 2 - Preocupação com a recuperação

Essa categoria se refere ao temor que o aluno tem da recuperação, justificado pelo fato de se tratar de uma avaliação acumulativa ou se sentirem menos capazes, porque, de certa forma, só faz recuperação o aluno que não alcançou o rendimento mínimo esperado, o que se verifica nos cinco fragmentos abaixo:

Primeiramente, certa preocupação com a possível “nota ruim” ou a temida “recuperação” caso isso aconteça. Ter que se organizar para realizar os exercícios e ainda se preparar para a “temida” avaliação é um pouco difícil, mesmo sabendo que é preciso. Por essa razão quando se fala de AVALIAÇÃO, bate certo medo, receio de não conseguir e também ter que pensar uma forma de se organizar para estudar. (Aluna 6C).

[...] Se vou ficar para recuperação? Se ficar, se vou conseguir recuperar a minha nota?[...]. (Aluno 4A).

Depende da matéria, mas a primeira ideia é que eu estou perdida, e que eu tenho que achar um tempo para estudar. Tem umas que eu já penso logo na recuperação. No geral eu fico com medo. (Aluna 12 A).

Vem simplesmente preocupação, mas não sempre, depende da minha aprendizagem quanto à matéria. [...] O medo da recuperação (por ser o conteúdo inteiro). Mas envolve também o medo da turma zoar. [...] (Aluna 2A).

Que tenho que começar a estudar para a disciplina que terá a avaliação. E, de que tenho que começar a acordar 03h00 para estudar e tirar uma boa nota para não ficar para recuperação e passar com nota sobrando. E, de que a prova estará muito difícil ou muito fácil. [...]. (Aluna 8C).

Os alunos associam a necessidade de estudar com a nota, e esta com a sua capacidade, como Santos e Pinto (2003, p. 15) afirmam: “[...] a nota é reveladora não do trabalho desenvolvido, mas antes das suas capacidades, normalmente entendidas, numa cultura escolar, como características intrínsecas ao sujeito”.

Neste sentido, Hoffmann (2008) argumenta que, geralmente, os alunos temem a recuperação quando esta é feita de forma tradicional, em que o professor propõe uma tarefa e atribui uma nota classificatória baseada naquele momento, não levando em conta a evolução dos seus entendimentos. A autora especifica: “se a média anterior foi 6, soma-se à nota 9 da recuperação e atribui-se nota 7,5. É um contrassenso e um retrocesso no sentido literal do termo em termos de acompanhamento do processo de aprendizagem” (HOFFMANN, 2008, p. 59-60).

Categoria 3 - Dificuldade em calcular

Ao abordarmos os alunos, explicamos que o questionamento a respeito de avaliação não estava relacionado a uma disciplina específica, nem tampouco com a disciplina que ministramos, no caso Matemática. Mas, consideramos pertinente a demonstração da dificuldade em calcular.

Dificuldade seria a primeira que viria a minha cabeça, avaliação é uma prova do que você aprendeu. Na minha situação durante as aulas, eu presto atenção nas explicações e tento fazer as atividades, eu entendo, mas quando chega a avaliação, parece que tudo o que eu aprendi sumiu, acabo não conseguindo desenvolver. Diria dificuldade, porque não sou boa em contas de dividir e nem de multiplicar, por isso às vezes acaba me prejudicando (Aluna 4B).

Preocupação, pois eu tenho dificuldade em exatas, eu compreendo a explicação, mas na hora de resolver sozinha... (Aluna 15A).

Nesta categoria os alunos demonstram a dificuldade em calcular, fato que não deveria ser corriqueiro, mas acaba sendo. Na maioria das vezes, isso ocorre em função de metodologias equivocadas que padronizam os alunos e que não conseguem “[...] ser ótimas *para todos*, porque eles não têm o mesmo nível de desenvolvimento, os mesmos conhecimentos prévios, a mesma relação com o saber, os mesmos interesses, os mesmos recursos e maneiras de aprender” (PERRRENOUD, 2000, p.55).

Considerações Finais

A partir dos relatos dos alunos é possível verificar que dentre as decisões pedagógicas assumidas pelos docentes no planejamento do ensino, a avaliação merece uma atenção especial, pois: “O sentido desse processo é o da tomada de consciência do aluno sobre seu processo de aprendizagem, de se perceber aprendendo e de querer aprender mais” (HOFFMANN, 2008, p. 36). O ato de avaliar, neste sentido, precisa indicar decisões visando aprimorar a apropriação do conhecimento, e por meio dos resultados possibilitarem ao professor rever e alterar as condições de ensino.

Sabemos que não existe uma fórmula pronta para que o professor realize uma boa avaliação, mas os instrumentos precisam ser diversificados, sucessivos, participativos, relevantes e significativos, sendo construídos de modo que se possa compreender como a construção do conhecimento está ocorrendo em seus alunos.

Portanto, a avaliação pode ser planejada e desenvolvida, não só no sentido de buscar o avanço cognitivo do aluno, mas propiciar condições afetivas que permitam estabelecer uma ligação positiva entre os alunos e os conteúdos escolares.

Referências

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 30. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LEITE, Antônio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. de 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Leonor; PINTO, Jorge. O que pensam os alunos sobre avaliação? **Educação e Matemática**, nº 74, set./out. de 2003.

MINICURSO GEOGRAFIA DE MATO GROSSO: UMA PROPOSTA DE SE ESTUDAR O LUGAR PARA SE COMPREENDER O MUNDO

Kelbiane Alves Rodrigues
Bolsista - PIBID/GEO/CUR/UFMT

Luzirene Rodrigues de Matos Teixeira
Bolsista - PIBID/GEO/CUR/UFMT

Solange Flôres de Souza
SEDUC-MT/Supervisora PIBID/GEO/CUR/UFMT

Mirian Terezinha Mundt Demamann
Coordenadora do Subprojeto - PIBID/GEO/CUR/UFMT

Resumo

Estudar o lugar para entender o mundo se torna importante na construção do conhecimento, pois permite ao indivíduo conhecer sua história e compreender as mudanças que ali acontecem. Assim, nenhum lugar é neutro devido à constante interação que ocorre entre os diversos lugares. O presente artigo trata de uma proposta do PIBID/GEO/CUR/UFMT de minicurso de Geografia de Mato Grosso como ferramenta metodológica de ensino que contribuiu oferecendo aprendizagens valorizando as referências dos alunos e instigando a construção da sua identidade a partir do conhecimento regional. O Minicurso foi aplicado às turmas de Terceiros Anos de uma Escola Estadual no centro da cidade de Rondonópolis/MT, onde foram utilizadas metodologias mais participativas, dando espaço para que os alunos pudessem se expressar de forma mais ativa por meio de atividades coletivas, percebendo estar inserido neste contexto e atuando de forma a transformar o espaço geográfico. Nesta perspectiva as atividades desenvolvidas possibilitaram trabalhar o conteúdo de maneira criativa, atraindo a atenção e o interesse dos discentes.

Palavras-chave: Minicurso. Geografia de Mato Grosso. Conhecimento.

Introdução

No processo de ensino aprendizagem estudar o lugar se torna importante para se compreender o mundo em que se vive. No estudo da geografia, a escala possui fator primordial na construção do conhecimento, pois ao estudar o espaço geográfico, torna-se possível entender o processo histórico ocorrido em determinado lugar que por sua vez está inserido no mundo global. Portanto, a partir do conhecimento do lugar se torna possível compreender o mundo.

Sendo Mato Grosso o lugar de vivência dos alunos, a atuação do subprojeto PIBID/GEO/CUR/UFMT na Escola Estadual Major Otávio Pitaluga (EEMOP) teve como

proposta no ano de 2015 o projeto minicurso Geografia de Mato Grosso, no intuito de valorizar as referências dos alunos para que possam a partir daí fazer com que se sintam inseridos no contexto global, como também prepará-los para ingressarem no ensino superior. Neste contexto, o trabalho também vem apresentar a atuação dos futuros docentes através do PIBID Geografia, o que agrega a estes, experiência e aproximação ao ambiente escolar antes de concluírem a graduação.

O tema Geografia de Mato Grosso já é proposta curricular da escola, porém o PIBID/GEO/CUR/UFMT em parceria com a mesma teve o privilégio de aplicar o conteúdo através de minicurso, onde se buscou uma metodologia mais participativa, com o intuito de garantir maior envolvimento dos alunos, visando um significativo aproveitamento, assim como garantir experiência aos futuros docentes.

O presente artigo irá apresentar todo o processo de preparação, aplicação e resultados alcançados, por meio desta experiência com o minicurso destinado aos alunos dos Terceiros Anos do Ensino Médio da Escola EMOP. Assim como, o papel de educador desempenhado neste caso pelos bolsistas PIBID/GEO/CUR/UFMT que permitiu a construção mútua do conhecimento em virtude da troca de experiências entre docentes e discentes, sendo estas vivências primordiais para a formação do futuro profissional da educação.

Compreendendo os fenômenos regionais por meio de minicurso

O estudo da Geografia é essencial para se viver em sociedade, pois permite um maior entendimento do lugar de vivência do indivíduo, levando-o a correlacioná-lo com os demais lugares, considerando assim, o processo histórico e a participação destes na formação de uma sociedade.

De acordo com Castrogiovanni, ao se trabalhar com o espaço geográfico deve-se considerar o local de vivência dos alunos. O autor ainda afirma que:

As sociedades, ao longo do processo histórico, organizaram e reorganizaram o espaço, concomitantemente à transformação da natureza. Dessa forma, a organização espacial é a expressão material do homem, resultado do trabalho social. Ela reflete as características do grupo que a construiu (CASTROGIOVANNI, 2009, p.63).

Neste sentido estudar a Geografia de Mato Grosso propiciou aos alunos o reconhecimento da dinâmica do Estado ocorrida ao longo do tempo, bem como as suas transformações, ora influenciando, ora sendo influenciado.

Assim, a proposta do minicurso veio a fomentar a discussão e despertar o interesse dos discentes em relação à configuração espacial da sua região, contribuindo com o aprimoramento dos conhecimentos dos conteúdos geográficos do Estado, correlacionando os conceitos pertinentes às unidades físicas, políticas, econômicas, históricas e culturais, com vista à valorização do lugar e, dos costumes, adicionando técnicas de ensino pedagógicas, contribuindo para a formação da identidade e da cidadania dos jovens educandos, com ênfase à preparação para as provas da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT).

O minicurso foi aplicado na Escola Estadual Major Otavio Pitaluga, localizada na região central do município de Rondonópolis, onde a mesma atende alunos de vários pontos da cidade, vindos tanto da área central quanto das regiões do seu entorno.

O desenvolvimento das atividades ocorreu nas aulas de monitorias, sempre às segundas-feiras no período vespertino (contra turno), tendo uma duração de 20 horas, atendendo aproximadamente 130 alunos dos terceiros anos, e no período entre os dias 13 de abril a 11 de maio de dois mil e quinze.

Objetivando contextualizar os aspectos históricos e físicos da formação territorial e debatendo a participação do Estado de Mato Grosso no cenário da integração nacional destacando o processo migratório de fronteira agrícola, foi possível uma aproximação com a realidade vivida por familiares de uma parte dos alunos presentes. Isso gerou uma considerável participação nas discussões dos temas, analisando a evolução destes processos de transformações do espaço/tempo ocorridos nas últimas décadas.

O minicurso contou com técnicas de ensino esquematizadas com aulas expositivas dialogadas, maquetes, jogos e charges. Ampliando assim, as possibilidades de outros recursos didáticos que variaram entre quadro negro, giz, data show e materiais tais como: isopor, cartolina, tinta guache, tesoura, pincel, cola e outros.

Seguindo uma metodologia de ensino primordial, o planejamento foi elaborado e desenvolvido em um primeiro momento entre os bolsistas do Programa onde se avaliava a eficiência das técnicas e dos recursos a serem empregados, principalmente para a otimização do tempo a ser utilizado sendo posteriormente desenvolvido com os discentes (**Foto 1**).



Foto 1- Materiais utilizados na construção da maquete
Fonte: PIBID/GEO, 2015

Os temas abordados foram divididos em quatro etapas: Na primeira foram apresentados conteúdos pertinentes às questões históricas de ocupação do Estado contextualizando os aspectos físicos na formação territorial.

Também foi realizada uma exposição de slides, ricos em figuras, para melhor aproximar o aluno da realidade estudada a partir da visualização, o que de acordo com Portugal (2012) ao se apresentar atividades com imagens de um lugar faz com que haja um contato maior com o espaço vivido, despertando curiosidades e o entusiasmo dos alunos em conhecê-lo melhor, principalmente se alguns destes não tiveram acesso a tais imagens.

Com o intuito de que os alunos pudessem se expressar de forma mais ativa, foi inserido no planejamento a construção de maquetes da bacia hidrográfica do estado, instigando os mesmos através de atividades coletivas a querer aprender e a não ficar simplesmente esperando e ouvir o que está sendo apresentado pelos bolsistas. Conforme afirma Castrogiovanni:

O estudo espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (CASTROGIOVANNI, 2009, p.94).

O autor ainda afirma ser responsabilidade da Geografia interpretar esses fenômenos, podendo fazê-la a partir da transformação de um meio natural onde a realidade espacial se posiciona favorecendo ou dificultando a dinâmica de ocupação. “As relações sociais que ocorrem se materializam em edificações que podem ser observadas fisicamente. São paisagens dos lugares” (CASTROGIOVANNI, 2009, p.94).

A construção da maquete foi desenvolvida de maneira prazerosa. Os alunos foram divididos em cinco grupos, contendo aproximadamente quatro pessoas em cada um destes (**Foto 01**).



Foto 2- Alunos do EEMOP confeccionando a maquete
Fonte: PIBID/GEO, 2015

Aos alunos foram distribuídos os materiais (isopor, molde da bacia hidrográfica, tesoura, pincel atômico, tinta guache e perfurador de isopor), sendo orientado pelos bolsistas a primeiro transferirem o molde no isopor, depois contornarem os principais rios, dando profundidade à representação. A atividade foi finalizada com a pintura da maquete identificando com cores diferentes as principais bacias hidrográficas do Mato Grosso.

Nos segundo e terceiro encontros de monitoria foram trabalhadas temáticas relacionadas ao debate da participação do Estado de Mato Grosso no cenário da integração, caracterizando a posição industrial, meios de transporte, produção de energia e as estratégias de ocupação e inserção de Mato Grosso na economia nacional e internacional. Nesta etapa optou-se por desenvolver uma atividade no formato de um jogo comumente conhecido como *Quiz*. Os alunos foram divididos em

dois grandes grupos, onde cada grupo sorteava perguntas para o adversário, após 11 rodadas de perguntas e respostas quem obtivesse o maior número de acertos acumularia pontos que se somariam à atividade final.

O quarto encontro se propôs a estudar as transformações do espaço/tempo e as questões ambientais da atualidade dentro do Estado, sendo contemplados com a atividade do GEOTRILHA, os mesmos grupos formados anteriormente se posicionavam, para de acordo com as regras e normas reguladoras do Jogo, responder as questões pertinentes ao que foi trabalhado durante o minicurso. Assim, a equipe que conquistasse maior pontuação seria considerada campeã. Sempre reforçando a estes que o foco principal da atividade era aquisição do conhecimento.

A experiência se mostrou enriquecedora contribuindo muito no processo de ensino aprendizagem sendo possível abordar conteúdos teóricos de forma prática e essencial para compreensão dos fenômenos que configuram o espaço geográfico, principalmente valorizando o espaço vivido por eles.

Considerações Finais

O minicurso Geografia de Mato Grosso desenvolvido com alunos dos Terceiros Anos da Escola EMOP proporcionou aos mesmos aprofundar os conhecimentos sobre o Estado, aproximando o lugar de vivência deles com os demais lugares.

Neste sentido, trabalhar com o tema foi de extrema importância para a construção do processo de ensino aprendizagem favorecido através da troca de experiência entre estudantes e bolsistas PIBID. Uma vez que, o minicurso contou com riquíssimos debates acerca dos aspectos históricos e da participação de Mato Grosso no cenário da integração nacional envolvendo o processo migratório, fato esse que aproximou o tema à realidade dos alunos, gerando assim maior participação, uma vez que, parte dos familiares de alguns foi agente construtor do processo histórico do estado e do município.

Outro aspecto positivo foi à experiência de trabalhar o tema em forma de minicurso, pois contou com uma carga horária mais compacta e com atividades que dependiam de maior participação e interação entre alunos e bolsistas. Também aprofundou os conhecimentos geográficos acerca do Mato Grosso, onde foi possível relacionar tanto os aspectos físicos, políticos, econômicos e sociais, favorecendo-os

na formação enquanto cidadãos e agentes transformadores do espaço, assim como, para prepará-los para ingressar no Ensino Superior.

Referências Bibliográficas

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano / Antônio Carlos Castrogiovanni (org.). 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

PIAIA, Ivanelnêz. **Geografia de Mato grosso**. 3. ed. Ver. Amp. Cuiabá: EdUNIC, 2003.

MORENO, Gislaene. Políticas e estratégias de ocupação. In: HIGA, Tereza Cristina Souza; MORENO, Gislaene. **Geografia de Mato Grosso: território, sociedade, ambiente**. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de geografia** / Jussara Fraga Portugal, Vânia Alves Martins Chaigar (org.). 1. ed. – Curitiba: CRV, 2012.

TENTATIVAS DE FIXAR A IDENTIDADE DO PROFESSOR NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosely Santos de Almeida
Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso
Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso
Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura
Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas

Resumo

Apoiado nas discussões de Stuart Hall sobre a impossibilidade da identidade, o texto tenciona explicitar que a ideia de uma identidade necessária aos professores da Educação Infantil por vezes se ampara em sentidos de escolarização que tendem a descaracterizar a Educação Infantil como um nível distinto de educação. Para tanto, aborda documentos curriculares oficiais vigentes no Brasil e neles problematiza o modo como ênfases distintas entre cuidar e educar, ao conferirem centralidade ao conhecimento e aprendizagem, coordenam analogias com sentidos da escola fundamental. Questionando implicações desta lógica simplificadora, afirma a impossibilidade de uma fixação da identidade do professor e a impossibilidade do texto curricular oficial realizar qualquer identidade. A discussão visa ressaltar que a leitura das orientações curriculares implica, invariavelmente, tradução e traição; que outros aspectos da Educação Infantil vêm sendo reiteradamente negligenciados em função de se afirmar como necessária à mudança educacional outra identidade docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Identidade do Professor. Orientações curriculares.

Introdução

Como um direito social da criança, a Educação Infantil constitui-se num conjunto de políticas públicas que tem o propósito de assegurar seu desenvolvimento integral, por meio de ações educativas que as possibilitem vivenciar interações e brincadeiras, o contato com diferentes patrimônios culturais, científicos e tecnológicos, com o ambiente, de forma a ampliar o conhecimento de si e do mundo. Além destas, é entendido que a ela compete valorizar e contribuir com as diferentes formas de inserção social da criança e de sua família, no exercício pleno de sua cidadania, ainda que em sua condição de criança (BRASIL, 1998). É nesta direção que vêm sendo afirmado, grosso modo pela produção acadêmica e/ou literatura especializada, ser

necessário pensar a identidade docente e pensar como o professor pode contribuir para novas demandas postas à Educação Infantil. Também nesta direção políticas curriculares têm buscado definir como deve ser a ação do professor frente a tais demandas, compreendendo que elas se tornam crescentes nos diferentes espaços destinados à promoção desta etapa da educação, especialmente com a inclusão deste nível de ensino como etapa da educação básica.

A concepção hegemônica de educação de crianças de zero a cinco anos de idade no Brasil, ante ao quadro pujante de busca por matrículas na última década, possui duas bases principais. A primeira, em relação à origem histórica da oferta desse nível, é marcada pelo atendimento higienista e pela oferta da pré-escola destinada às crianças das classes menos abastadas, com ênfase nos aspectos instrucionais. Ela propulsionou duas formas de atendimento para as crianças no Brasil, pautadas ora no cuidar ora no educar. A segunda concepção se alinhou com as preocupações em relação aos profissionais que atuam na Educação Infantil, sua formação, os processos de constituição profissional e como estes constroem o cotidiano educativo, nos espaços de atendimento, sem no entanto, se alijar das tensões entre o cuidar e o educar. É bastante recente a ideia de que o professor com formação específica deve aí atuar e debruçar-se sobre as discussões que envolvem a formação e o trabalho docente neste nível de ensino tem se tornado cada vez mais importante. Apoiada na noção pós-estrutural de impossibilidade de uma identidade fixa, tal como assinala Stuart Hall (2005), a discussão que aqui apresentamos tenciona problematizar o modo como a ênfase no cuidar e no educar nos documentos curriculares nacionais da Educação Infantil dicotomiza o trabalho educativo, ao mesmo tempo em que busca assinalar como necessária e possível uma identidade docente para o professor.

Nosso objetivo é demonstrar essas tensões, explanar sobre como tal dicotomia aproxima os sentidos da Educação Infantil à significações da escolarização formal. Inicialmente abordamos os documentos curriculares nacionais e discorreremos sobre como nestes se imprime uma dicotomia entre cuidar e educar cerceadora dos sentidos de educação infantil. Num segundo momento, focamos projeções de uma identidade docente calculada, para consideramos, por fim, como tais textos curriculares buscam constranger, controlar os professores reduzindo significados outros possíveis de educação.

A Educação Infantil nas orientações curriculares atuais

Nascido na área da Assistência Social, o atendimento às crianças pequenas esteve inicialmente ligado à guarda e proteção dos filhos das classes trabalhadoras. Neste contexto de guarda e proteção que vigorou até os anos de 1980 no Brasil, as instituições apresentavam pouca diferença em relação aos contextos familiares. Os profissionais, em quase sua totalidade, eram mulheres com pouca ou nenhuma escolaridade e que tinham disponibilidade para cuidar das crianças durante o dia (ou tinham a isso como um trabalho) em casas ou abrigos, dando-lhes de comer, mantendo-as limpas e a salvo dos perigos da rua (KRAMER,1991; KULMANN JR, 2001). Nos dias atuais, pode-se reconhecer grandes mudanças na forma de atendimento à criança, desde que o atendimento deixou de ser simplesmente um direito da mulher trabalhadora e tornou-se um direito da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) prevê a oferta em Creche (zero a três anos de Idade) e Pré-escola (quatro e cinco anos), parcial ou integral, em instituições próprias ou adequadas para este fim. Tais espaços devem dispor de estrutura física e de pessoal qualificado no sentido de se buscar promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No cenário mais recente destas mudanças, vários documentos têm sido produzidos e publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com intuito de constituir uma política curricular para a Educação Infantil no Brasil. Eles buscam, sobretudo, orientar e organizar o cotidiano das instituições, sobretudo fazer recomendações de como tem que ser a prática docente. O mais recente deles, a Resolução N.º 05 de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009a), que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil, foi subsidiado pelo Parecer N.º 20 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009b), aprovado em 11 de novembro de 2009. Na mesma direção, segue o Projeto de Cooperação Técnica entre o MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), denominado Construção de orientações curriculares para a educação infantil – Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009c), foi organizado pela consultora do MEC, Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Universidade federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Todos estes documentos enfatizam novas perspectivas em

relação às políticas de oferta e atendimento à Educação Infantil, sobretudo para as ações que devem ser desencadeadas nos espaços a ela destinados. Como cita o Parecer N.º 20/CNE/2009 (BRASIL, 2009a),

(...) a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (p. 02)

Embora seja rotineiro conceber em muitos contextos educativos que novas perspectivas alteram profundamente o sentido de Educação Infantil, a dualidade nos fazeres pedagógicos entre creche e pré-escola permanece marcada enquanto orientação curricular oficial das ações em torno da criança. A distinção entre orientar os trabalhos com as crianças até três anos de idade e garantir práticas pedagógicas para as crianças de quatro a cinco anos (em proximidade ao ensino fundamental), nos faz pensar sobre a dicotomia entre Educar e Cuidar, ainda que as orientações curriculares tentem afirmar sua indissociabilidade (BRASIL, 1998). Ao que parece, essa tensão se coloca não apenas o cotidiano das unidades educativas como marcadora de diferentes funções profissionais. Tal dicotomia, assim destacada nos documentos oficiais, reitera distinções entre os profissionais e sua função, ou entre o conteúdo de seu trabalho. Quando os documentos oficiais tentam distinguir estas modalidades, a tensão entre o cuidar e o educar provoca a discussão do que é e do que não é pedagógico na Educação Infantil e, simultaneamente, de que professor é necessário para atuar com as crianças pequenas.

No Artigo 8 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), o Inciso I registra que a indissociabilidade entre cuidar e educar é algo inerente ao processo educativo e uma forma de promover o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, o Parecer N.º 20/CNE/2009 (BRASIL, 2009b), busca realçar que

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo

como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (p.10)

Para as crianças menores ou totalmente dependentes dos adultos, como é o caso dos bebês, sensibilidade e delicadeza são exaltadas como modo de significar o cuidar. Tais características tendem a ser consideradas como que demarcatórias de um trabalho profissional menos pedagógico, se as orientações acenam para a centralidade do trabalho e não da prática pedagógica como especificidade da atuação com crianças de zero a 03 anos. Sem desconsiderar a importância destes aspectos na relação com as crianças, ponderamos que essa necessidade tem sido justificada na atualidade como um modo de proteção da dignidade das crianças, não apenas em momentos pontuais, mas cotidianamente como mencionado no documento Indicadores de Qualidade na Infantil (BRASIL, 2006) e no Parecer 020/2009 (BRASIL, 2009b), por vezes sem a distinção a que chamamos atenção:

O respeito à dignidade da criança como pessoa humana, quando pensado a partir das práticas cotidianas na instituição, tal como apontado nos “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” elaborados pelo MEC requer que a instituição garanta a proteção da criança contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – ou negligência, tanto no interior das instituições de Educação Infantil como na experiência familiar da criança, devendo as violações ser encaminhadas às instâncias competentes. Os profissionais da educação que aí trabalham devem combater e intervir imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitem a integridade das crianças, de modo a criar uma cultura em que essas práticas sejam inadmissíveis. (p. 12)

Ao definir os objetivos da Educação Infantil e propostas pedagógicas para o atendimento nas duas modalidades como complementares à ação da família, os documentos oficiais chamam a atenção para que se considere as origens social e cultural de todos os envolvidos no atendimento à criança pequena. Trata a estes sujeitos como propositores de diferentes saberes que não podem ser negados no contexto institucional da Educação Infantil. Essa observância consta tanto no Parecer N.º 20/CNE/2009 (BRASIL, 2009b), como nas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) ou Resolução N.º 05 de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009a), enquanto função sociopolítica e pedagógica nas instituições de educação básica. No Parecer N.º 020/2009 (2009b), a função pedagógica das

instituições é justificada em associação com a função sociopolítica deste atendimento, sendo destacados sentidos de uma educação que constitua os sujeitos para a democracia. Explicita-se que

Cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (p.5)

Na direção de uma formação para a democracia social, a orientação tende a exaltar que as propostas pedagógicas das instituições busquem se aproximar (das necessidades) das realidades nas quais encontram-se inseridas, com possibilidades de experiências curriculares mais relevantes, sem esvaziá-las de sentido histórico, científico ou sem tornar a relação com as crianças um ato destituído de intencionalidade pedagógica e política. Nessa visão, o currículo da Educação Infantil tenderia a se aproximar do que, comumente, se entende que tem que ser o currículo do ensino fundamental, como expressa a também a Resolução N.º 20/CNE/2009 (BRASIL, 2009b), ou seja, pautar-se na cientificidade. Muito mais que uma ênfase, a lógica cientificista tem trabalhado nestas orientações curriculares do ensino fundamental no sentido de conferir centralidade aos conhecimentos na escolarização formal (MACEDO, 2012), especialmente ao sustentar o conhecimento como algo mensurável, que se processa à margem dos sujeitos e, por isso, pode ser distribuído e avaliado, pode (supostamente) garantir equidade. Na tentativa de diferenciar estes níveis, as DCNEI (BRASIL, 2010) definem currículo como o

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (p.14)

A ênfase na prática, no entanto, não exclui o conhecimento em suas diferentes formas, tampouco sua outra face: a aprendizagem ou uma ênfase na aprendizagem

bastante análoga ao que se orienta no ensino fundamental. O realce do conhecimento, tal como nas orientações curriculares oficiais para o ensino fundamental, está fortemente associado às preocupações com as aprendizagens das crianças e pavimenta a possibilidade mesma de se afirmar a figura do professor como mediador (BRASIL, 2009b). Neste aspecto, a definição do currículo pretende evidenciar que o profissional que passa a atuar na Educação Infantil necessita ter formação ampla e diversificada, conhecimento do mundo científico, tecnológico, ambiental e cultural. É recomendado, por exemplo, que este saiba lidar com as diferenças produzidas no mundo moderno, à partir do reconhecimento do impacto da educação nas relações socioeconômicas, no mundo do trabalho etc. Desta forma, opera-se com a ideia de mudança nas concepções de educação para este nível quando se busca realçar que a criança é sujeito histórico-social (BRASIL, 1998), mas tal mudança tende a assinalar, por vezes, uma visão da Educação Infantil como espaço-tempo de escolarização.

Uma identidade para o professor de Educação Infantil?

Os encetamentos para o professor da Educação Infantil nas orientações curriculares estão, em boa medida, informados por diferentes perspectivas pedagógicas, muitas delas cunhadas pela psicologia comportamentalista ou em cognitivismos distintos. O foco nas aprendizagens, por exemplo, é apoiado por discursos sobre o desenvolvimento infantil em seus aspectos biológico, cognitivo e emocional. Este foco também converge para certa ideia de inclusão da criança pequena num mundo novo (tecnológico), numa sociedade em permanente mudança, muito próximo ao que explicita o Relatório Delors (UNESCO, 1998) – em seu apelo mercadológico – e do que, neste sentido, vem justificando a formação de professores (ou a falta dela, frequentemente argumentada) para atuar no ensino fundamental e médio nas últimas décadas.

A ideia mesma de um professor mediador também pode ser interpretada como que em aproximação ao pensamento crítico na educação. Muito da teoria crítica educacional, e especialmente da teoria curricular (como a perspectiva dialógica libertadora e a perspectiva histórico-crítica, resguardadas as distâncias entre elas), assinala que o professor tem que assumir a função de mediador do conhecimento. Problematizar tal ênfase não significa dizer que a Educação Infantil não pode ou não deve considerar o conhecimento como elemento formativo. O caso é que, ainda que

se queira diferenciar os níveis de ensino (que de fato são diferentes), muitos argumentos apresentados à Educação Infantil se apoiam em sentidos de uma escolarização formal.

Autores como Tardif (2002) e Gauthier (2006) (cujo pensamento também tem sido articulado nas orientações curriculares), afirmam que em sua trajetória profissional os professores vão produzindo saberes e conhecimentos que os possibilitam exercer sua docência em novas realidades. Embora indiquem que ser professor é uma construção permanente, a centralidade da prática – instância formativa em suas perspectivas teóricas – vem reforçando a ênfase no trabalho do professor como um técnico. Na centralidade da prática, por exemplo, as políticas neoliberais dos anos de 1990 em diante se ancoraram para justificar a busca por qualidade (total) na educação. Para estipular, cada vez mais, saberes (competências, habilidades, descritores, indicadores, padrões etc.) supostos como correspondentes ao que se ensina, ao que se aprende, ao que deve servir de conteúdo para uma formação plena dos sujeitos. Essa lógica tem servido a desqualificar os professores, seu trabalho, sua formação (as instituições formativas e a pesquisa). Nela, saberes ou conhecimentos se tornam padrões de desenvolvimento ou de uma identidade idealizada, sob a crença de que se pode avaliar/aferir precisamente o que as crianças sabem, qual é a qualidade oferecida pelas instituições e seus professores.

Ao acenarem para um outro perfil de professor para atuar na Educação Infantil, os documentos oficiais buscam assinalar que a licenciatura (Pedagogia) não consegue responder às demandas sociais em torno da Educação Infantil, como também das especificidades da Infância, das culturas infantis. Neste sentido, o Subsídio para Educação Infantil (BRASIL, 2009c) aponta que,

Está claro que a formação e as características do professor em uma escola convencional não são as necessárias, nem as suficientes para realizar uma docência com especificidades de integrar as várias instâncias de educação, proteção, cultura e saúde. Desse modo, os professores da educação infantil estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade profissional, o que aponta para a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis como horizonte para essa caminhada. (p.36)

A desqualificação da formação docente inicial e continuada é uma simplificação da formação docente em si. Ainda que seja possível reconhecer que muito do que se

faz nas instituições de Educação Infantil não possa ser cunhado de educativo, é pertinente ponderar que a formação é algo extremamente complexo (em termos de demandas e de condições), algo que não se faz de modo teleológico. Como processo educativo, a formação do professor envolve dimensões que escapam às tentativas de estabilizar a identidade (HALL, 2005) profissional. À margem de tal consideração, os documentos curriculares tentam orientar a prática, indicar as mudanças necessárias aos espaços, às relações. Se apresentam em termos de uma idealidade que apaga os contextos educativos concretos, seus sujeitos com suas experiências de vida e valores, apaga a dinamicidade da experiência educativa em si. Isso não significa que temos que deixar de pensar na educação que queremos para as crianças pequenas. Diferentemente, significa que é importante ter em conta que toda idealização é uma redução da realidade. Não é demais lembrar que nas idealizações se ancoram justificativas cada vez mais apoiadas (em nome da qualidade da educação) de se controlar a ação docente.

Os documentos oficiais se voltam, reiteradamente, a enfatizar a necessidade de uma identidade profissional do professor para este nível. Ainda que se possa questionar algumas das premissas desse pensamento no campo educacional, autores como Silva (2007) têm afirmado que a constituição de uma identidade social é um ato de poder. Desde “mães crecheiras”, são comuns menções aos docentes da Educação Infantil como profissionais que ainda não conseguiram exercer essa relação de poder, por se encontrarem despreparados, por serem formados aos moldes da escolarização ou na tradição da escola secular, por se depararem com contextos de trabalho orientados por velhas tradições educativas etc., sendo estas algumas das explicações apresentadas ao problema.

Embora Silva (2007, p.89) pressuponha a possibilidade de existência de uma identidade fixa, ele assinala que “A identidade é um significado - cultural e socialmente atribuído”. Diferindo do autor, entendemos que não há identidades ou que não há qualquer possibilidade de identidades fixas. Há, consideramos, identidade apenas como uma menção retroativa a algo. Pensamos que não é possível fixar aprioristicamente uma identidade do professor da Educação Infantil e que essa impossibilidade pode ajudar a pensar que as condições para desenvolver essa educação não dependem de algo que possa ser estabilizado em uma essência do ser professor. Igualmente, entendemos que as condições para desenvolver essa

educação não serão dadas por algo escrito/definido em diretrizes ou documentos de diferentes natureza, como se tais textos pudessem fixar os sentidos das (boas) coisas. Assim julgamos que não são as definições oficiais, aparentemente coerentes, que farão o trabalho de constituir uma identidade docente que consolide a Educação Infantil. Se uma identidade aos professores não é possível, trata-se, portanto, de se chamar a atenção às lógicas que bloqueiam as possibilidades de que outros aspectos envolvidos na problemática do atendimento à infância sejam trazidos à tona, como uma preocupação primeira das políticas públicas. Que questões como a estrutura das instituições, as condições de vida da população, as condições de trabalho e carreira do professor da Educação Infantil não sejam minimizadas ou colocadas em segundo plano. Que a reivindicação de novas práticas e de uma formação consequente a uma identidade sejam questionadas, especialmente porque assinaladas como soluções mágicas.

O lugar do docente na Educação Infantil vem sendo significado não apenas nos grupos de formação inicial ou continuada, mas nas relações produzidas nos contextos educativos, entre os professores, com as crianças, pais e demais membros da comunidade, discursivamente, traduzindo e traindo os textos (DERRIDA, 2006) oficiais. Tradução e traição são, aliás, as únicas possibilidades de uma relação com os textos oficiais o com que quer que chamemos de identidade.

Considerações finais

Muitos avanços podem ser observados em relação à oferta de Educação Infantil no Brasil nos últimos 30 anos. A consolidação desta oferta tem implicado uma redefinição do que deve ser a educação da criança pequena e, simultaneamente, do que deve ser a ação do professor neste nível de ensino. É nesta direção que aqui buscamos problematizar, por um lado, que o cuidar e o educar enfatizados nos documentos curriculares oficiais, não têm rompido, mas reafirmado dicotomias. Buscamos, igualmente, problematizar que as tentativas de explicitar essa indissociabilidade têm coordenado a ideia de que é necessária uma identidade aos professores da Educação Infantil.

Tencionou-se argumentar que a ideia de uma identidade aos professores da Educação Infantil por vezes se ampara em sentidos de escolarização que podem descaracterizar a Educação Infantil como um nível distinto de educação. Algumas

analogias com o ensino fundamental são feitas, na medida em que conhecimento e aprendizagem, por exemplo, ganham centralidade no fazer educativo nas orientações curriculares para a Educação Infantil. Problematizando algumas das implicações desta lógica simplificadora do que significa educar e do que pode ser a docência, as ponderações apresentadas afirmam a impossibilidade de uma fixação da identidade do professor e a impossibilidade do texto curricular realizar qualquer identidade. Neste aspecto, a discussão quer ressaltar que a leitura das orientações curriculares implica, invariavelmente, tradução e traição; que outros aspectos da Educação Infantil vêm sendo reiteradamente negligenciados em função de se afirmar como necessária à mudança educacional outra identidade docente.

Se uma identidade fixa ao professor da Educação Infantil não é possível, chamamos a atenção para outros aspectos que perpassam o trabalho do professor e que há muito vêm sendo apagados por discursos que enfatizam outra identidade. Condições de trabalho e carreira são alguns deles e constituem a pauta docente há tempos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Gabinete da Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009**. Aprovado em 11/11/2009, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares** - Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. 2009c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 104p.

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.

KULHMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 2001.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento**: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*. v.42 n.147, set./dez. 2012, pp.716-737.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7.ed. Petrópolis: RJ, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes: Petrópolis, 2002.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1998. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/unesco/>>. Acesso em: julho de 2011.

A CRIANÇA E AS POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Claudia Aparecida do Nascimento Silva
Professora da Educação Básica – Rede Estadual de Mato Grosso – SEDUC
Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMT
Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE

Resumo

Este texto apresenta uma discussão sobre a constituição da infância e a relação da criança com o ambiente escolar na Educação Infantil. O objetivo foi analisar alguns elementos da relação pedagógica estabelecida entre uma professora e seus alunos no que se refere às possibilidades de participação efetiva dos pequenos e suas intervenções no cotidiano escolar. Os dados empíricos apresentados foram obtidos por meio da observação do cotidiano de uma turma da 2ª fase do 2º ciclo em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Rondonópolis-MT. Os dados indicam mudanças positivas na relação pedagógica estabelecida com crianças pequenas, apontando para uma concepção de educação mais democrática, onde todos são/podem ser considerados e respeitados em seus direitos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Relação pedagógica. Observação Participante.

Introdução

Os estudos da Sociologia da Infância buscam a produção de uma escola que reflita verdadeiramente a natureza infantil, onde a criança possa simplesmente cumprir seu papel de ser criança (SIROTA, 2001). Nesta perspectiva, poderá ser considerada em si mesma, através do que já representa e não como um vir a ser, ou como um adulto em potencial.

O tema que ora apresentamos nos remete ao surgimento do conceito de Infância com os escritos de Ariés (1960), que analisa, a partir da perspectiva histórica, o reconhecimento da especificidade da infância, pois geralmente os pequeninos são reconhecidos somente enquanto alunos ou filhos, ora desempenham um papel, ora cumprem o outro, como se não existissem fora desse padrão.

Neste trabalho o termo “Infância” está sendo considerado na perspectiva da Sociologia da Infância, ou seja, em oposição à redução da criança a um ser inacabado, incompleto e incapaz. A concepção que temos de criança é a de atores sociais que,

em sua singularidade, são capazes de compreender o mundo real e social do qual fazem parte efetivamente. Dessa forma, ainda que em pleno desenvolvimento físico e psicológico, os meninos e as meninas fazem parte de uma dada sociedade, existindo independentemente do contexto escolar e familiar. Essa existência não se limita à condição de filho ou de aluno, é mais que isso. O ser humano é marcado pelo desenvolvimento, e a criança é a própria expressão desse desenvolvimento (físico, motor e intelectual). Ele está se formando a todo instante, se constituindo mentalmente, sendo capaz de se pronunciar a respeito do mundo e das coisas. A criança não é uma promessa para o futuro e sim uma realidade presente.

Após algumas décadas do estabelecimento dos estudos pautados na Sociologia da Infância, algumas questões fazem-se necessárias a toda a sociedade, e, de modo especial àqueles que lidam com crianças em instituições educacionais, públicas ou privadas. Um primeiro ponto que julgamos importante está relacionado à necessidade de se escutar o que a criança tem a dizer e respeitar suas opiniões, de modo especial no ambiente escolar.

A pesquisa se configurou em um estudo de caso de abordagem qualitativa e buscou responder à seguinte questão: Qual é a relação pedagógica estabelecida entre a professora regente e as crianças da 2ª fase do 2º ciclo em uma escola de Educação infantil em Rondonópolis, ou seja, como é a relação professor/aluno na turma observada?

A principal estratégia adotada nesta pesquisa foi a observação participante. Para a utilização dessa técnica é preciso inserir-se em um contexto, participar do seu cotidiano para compreendê-lo e ter a possibilidade de analisá-lo, posteriormente. A respeito da observação, concordamos com Yin (2001, p. 116), pois “é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar [...]”. Uma vez inserido no campo de pesquisa, o pesquisador precisa estar atento, com o olhar aprimorado para que possa entender a situação, percebendo o dito e o não dito e decifrando a essência das relações estabelecidas. Como auxiliar na coleta de dados, também foram feitos registros no caderno de campo.

Os estudos de Ariés (1960) contribuíram sobremaneira com as discussões a respeito do tema infância, porém, somente na década de 1980 foi feita uma

sistematização da Sociologia da Infância como a concebemos hoje. Antes, aceitava-se um saber que legitimava a criança apenas como um ser biológico, incipiente e incapaz, em vias de formação. Conforme nos explicitam Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira,

Mas será a partir da década de 1980 que um campo teórico irá se constituir para “disputar” este saber, que de alguma maneira pertencia à Psicologia e à Medicina que centrava o foco no adulto. Neste panorama a Sociologia da Infância fará algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreverá novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância. Na França esta sociologia nasce do campo saturado da Sociologia da Educação, e na Inglaterra e nos Estados Unidos é um campo que advém dos estudos feministas e da Antropologia. No Brasil a Sociologia como campo começará a se constituir a partir da década de 90, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos prioritariamente. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 41)

A Sociologia da Infância alça a infância à condição de objeto legítimo das Ciências Humanas e Sociais, concebendo-a como uma construção social, valorizando a expressão da criança, enquanto ativa e capaz de participar efetivamente das relações estabelecidas na sociedade constituída, influenciando esta sociedade e por ela sendo influenciada constantemente.

Podemos considerar a Convenção sobre os Direitos da Criança como um grande passo em direção ao que julgamos ideal, na concepção e educação da infância. Porém, a delonga para o estabelecimento dessa legislação confirmou a característica básica de todo processo que tramita na legislação brasileira, conforme explicita Mariano,

Se moroso e limitado já tivera sido o percurso da humanidade até a Declaração de 1959, ainda foram necessários mais 30 anos para que a criança atingisse o estatuto de sujeito e a dignidade de pessoa, sendo reconhecida, pelos adultos, como um igual enquanto ser humano. (MARIANO, 2010, p. 51)

Entre 1980 e 1988, um grupo de trabalho, com representantes de vários países e nações, se reuniu para dar forma ao que hoje denominamos Convenção dos Direitos da Criança. Nessas reuniões as decisões eram tomadas buscando um consenso entre todos. Segundo Mariano (2010, p.68), “... O trâmite da Convenção foi finalizado em 20 de novembro de 1989, após ter sido aprovada na Comissão de Direitos Humanos,

no ECOSOC e na Assembleia Geral da ONU, entrando em vigência em 02 de setembro de 1990”.

Com base nos estudos da Sociologia da Infância, no estabelecimento da Convenção sobre os Direitos da Criança e na aprovação do ECA, desencadeia-se um discurso a respeito dos direitos da criança e do adolescente nunca registrado no Brasil.

Hoje há muitas considerações abalizadas e muito debate público sobre direitos das crianças e crianças como cidadãs. Essas discussões têm muito a dizer em termos gerais e também em termos mais particulares sobre o status das crianças na sociedade e sobre o que crianças podem esperar legitimamente como membros da sociedade. A Convenção da Organização das Nações Unidas – ONU sobre Direitos da Criança contém vários artigos que se costuma dividir coloquialmente em três grupos (os chamados três Ps): um que trata da proteção, outro da provisão e um terceiro dos direitos de participação. (QVORTRUP, 2010, p. 780)

Observando a Declaração dos Direitos da Criança, podemos reconhecer facilmente os direitos relacionados à proteção em boa parte dos artigos, pois estes se impõem imperiosamente em relação aos demais. Confirmando, ainda que de forma latente, a situação da criança enquanto ser inacabado, logo, desprovido da capacidade de se cuidar, necessitando do olhar do adulto, aquele que cuida, impõe e determina, ou seja, como mais uma forma de manter o controle absoluto do adulto sobre a criança, em uma relação de subserviência justificada.

De acordo com Régine Sirota (2001), o direito à proteção está relacionado a uma perspectiva voltada para “aqueles que não têm a palavra”,

[...] a infância é suficientemente frágil para que deva ser educada e suficientemente móvel para poder sê-lo. A criança é, pois, aqui considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam um “future being”, um ser futuro em devir: ela [a infância] apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação. Não importa que período da infância consideremos, sempre nos encontramos em presença de uma inteligência tão fraca, tão frágil, tão recentemente formada, de constituição tão delicada, com faculdades tão limitadas e exercendo-se por um tal milagre que, quando pensamos nisso tudo, não há como não se temer por essa esplêndida e frágil máquina [...]. (SIROTA, 2001, p. 9)

O segundo “P”, emerge como extensão do primeiro, pois a criança “protegida” precisa de “provisão”, na mesma medida. De acordo com o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a palavra provisão significa ação ou efeito de prover. No dicionário Michaelis, encontramos a seguinte definição para a mesma palavra: abastecer de coisas necessárias ou proveitosas. Logo, a criança cuidada e alimentada possivelmente terá assegurado um desenvolvimento biológico saudável, proporcionando-lhe condições potenciais para tornar-se um adulto capaz de produzir, dentro da ótica do capitalismo.

Com relação ao terceiro “P”, que se refere à participação, encontramos na Convenção sobre os Direitos da Criança poucos artigos que remetem a uma concepção mais participativa e libertária da infância.

O Artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança pode ser mencionado, por permitir à criança o direito de exprimir sua opinião sobre questões que lhe dizem respeito e, principalmente, por ter a opinião respeitada. Consta que: “[...] é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja através de representante ou de organismo adequado [...]” (BRASIL, 1989, p. 10). Nesse artigo reconhecemos alguma participação da criança, porém, condicionada, pois poderá opinar sobre alguns assuntos em detrimento de outros, restringindo seu poder de expressão, o que não acontece em relação ao adulto.

O Artigo 15 da Convenção sobre os Direitos da Criança que se refere à liberdade de associação, preceitua que as crianças têm o direito de se reunir, aderindo ou formando associações. “Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de reunião pacífica. As crianças têm o direito de se reunir e de aderir ou formar associações [...]” (BRASIL, 1989, p. 11).

Para melhor traduzir a legítima necessidade da criança, talvez esse artigo pudesse ser implementado, acrescentando-se a ele o direito a ser orientada devidamente, desde a mais tenra idade, para participar de reuniões e formar associações, sendo instrumentalizadas para participar positivamente das diferentes decisões coletivas.

Finalizando este tema, mencionamos ainda o Artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança, que apresenta questões recreativas e culturais “[...] A criança tem

direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas [...]” (BRASIL, 1989, p. 22).

Para essa discussão, elegemos os três artigos já citados como representantes dos direitos de participação da criança numa sociedade adultocêntrica, que a exclui, na mesma medida em que exclui a mulher, o negro e o índio, colocando todos em uma situação inferior ao adulto homem (europeu/branco).

O contexto da pesquisa

Toda mudança relacionada às questões ideológicas pode ser considerada complexa e acontece de forma lenta. Contudo, percebemos na educação escolar brasileira contemporânea indícios de uma infância mais equitativa e democrática. É possível constatar alguns avanços, a respeito da constituição da infância enquanto legítima, de direitos, quando observamos mudanças nas atividades do cotidiano escolar, quando vislumbramos possibilidades de escolhas por parte da criança, escolhas simples, porém importantes, tais como um lugar para assentar, um cantinho para brincar, um livro para ler ou uma história para escutar. Estamos nos referindo a atitudes básicas como a possibilidade de se comer um alimento em substituição a outro. Enfim, poderia listar uma série de atividades corriqueiras com as quais as crianças da instituição observada se encontram todos os dias, que se somadas umas às outras, podem fazer diferença em suas vidas escolares.

Quando se observa determinado fator social, ou uma turma escolar específica, dificilmente se realiza a observação isolando-a do seu contexto. Percebemos os acontecimentos que perpassam o ambiente pesquisado a todo o momento. Dessa forma, obtemos uma ampla visão das relações que se estabelecem cotidianamente no interior da sala de aula, nos permitindo verificar como se constituem as relações e, neste caso, a relação professor/aluno na turma da 2ª fase do 2º ciclo da Educação Infantil na escola observada.

Na turma observada as crianças tinham liberdade para emitir suas opiniões, eram incentivadas a se pronunciarem a respeito de questões diversas, tais como: rotinas, brincadeiras ou atividades. Participavam das decisões coletivas por meio de votações, onde o voto da maioria era acatado por todos. Além disso, pelo menos uma vez na semana tinham a possibilidade de escolher seus alimentos, servindo-se sozinhas e elegendo seus quitutes preferidos.

Várias atividades interessantes foram desenvolvidas com as crianças, porém, as propostas que mais nos chamaram a atenção foram as Salas Temáticas. Para uma maior compreensão desta dinâmica abriremos a seguir, uma seção específica para explicitá-la.

Salas Temáticas: para além das quatro paredes

Será possível transpor as barreiras das paredes da sala de aula?

Responder a esta questão nos remete à experiência da observação participante, nos permitindo rememorar cada expressão percebida nas crianças, destacando o brilho no olhar e o sorriso escancarado, cheio de contentamento.

Em uma tarde considerada normal, as professoras organizaram, juntamente com a equipe diretiva, três salas de aula, com temas específicos e diferenciados.

- Na primeira encontramos materiais relacionados ao tema “Faz de conta”, com uma diversidade de brinquedos, quites completos para cozinha, fogãozinho, talheres, animais emborrachados, dragões voadores, currais de madeira, jogos diversos: quebra-cabeça, jogos de montar, jogo da memória, entre outros.
- Na segunda sala identificamos o tema “Arte e pintura”, onde foram disponibilizados desenhos, lápis de cor, tinta, giz de cera e utensílios de beleza: maquiagens, batons, sombras, esmaltes e brilhos, principalmente brilhos.
- Na terceira e última sala havia sonorização, com um projetor multimídia que apresentava personagens e coreografias, de acordo com o ritmo musical. Um som alegre e pulsante que contagiava a todos.

A equipe responsável pela organização das salas temáticas reuniu todas as crianças da escola e apresentou a elas a proposta de trabalho para a tarde. Foram expostas as três salas, com suas respectivas características, estabeleceram-se os combinados e as crianças foram convidadas a visitar as classes que mais lhes chamassem a atenção.

Num primeiro momento transitavam de uma sala a outra quase que em desatino, desejando estar em todos os ambientes ao mesmo tempo. Mas, logo foram se acalmando e começaram a aproveitar intensamente tudo o que lhes era proporcionado.

As crianças, principalmente as meninas, se pintavam, pintavam umas às outras e se abarrotavam de brilho colorido. Elas saltavam, pulavam e dançavam, a seus modos, até se cansarem e se dirigirem ao outro espaço para brincar novamente.

O resultado imediato de tudo que se passava naquela tarde, na pequena escola municipal de Educação Infantil, era crianças transbordando de alegria e palpitando de satisfação.

Esta experiência acontece na escola várias vezes ao ano, mostrando que na Educação Infantil não se pode tudo, mas se pode alguma coisa. É importante refletir a respeito das atividades propostas cotidianamente na escola e principalmente sobre a relação constituída entre professores e crianças. As respostas da criança e sua predisposição em participar das atividades propostas podem ser pistas valiosas para professores e professoras avaliarem e os efeitos das relações estabelecidas com a classe.

Algumas Considerações

Quando desenvolvemos pesquisas junto às crianças raramente buscamos seu assentimento, pois geralmente solicitamos o consentimento do adulto responsável, sejam seus pais ou professores. É interessante considerar o quanto são capazes de compreender os fatos e acontecimentos sociais, desde que um adulto habilitado lhes explique o que está acontecendo, não de forma superficial ou aligeirada, mas de forma tranquila, detalhada e verdadeira.

A realização desta pesquisa nos ajudou a compreender que o conceito de infância pode ser alterado em função da sociedade constituída e de acordo com a realidade histórica. As discussões a respeito da criança como ser social, com direitos e possibilidades são novas e estão se consolidando como um campo potencialmente promissor, que poderá promover grandes mudanças conceituais a favor de uma sociedade mais justa e propícia para aqueles que estão passando pela infância.

A relação pedagógica estabelecida entre a professora e as crianças da 2ª fase do 2º ciclo da escola observada está pautada no diálogo, no respeito mútuo e na confiança. Com base nos dados obtidos por meio da observação participante, podemos inferir que um novo enfoque está sendo construído nas bases da escola pública, com relações mais saudáveis e igualitárias entre adulto/criança,

professor/aluno. Enfim, relações antes baseadas no exercício de poder e de autoridade aos poucos são substituídas por acordos amistosos e dialógicos.

A partir das questões propostas por meio do presente estudo, esperamos contribuir com o debate a favor de uma Sociologia da Infância para além do modismo, mas que considere de fato a infância como parte integrante da sociedade.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação** (UFSM), v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em <www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em 28/11/2014

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. revisado e ampliado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MARIANO, Carmen Lúcia Sussel. **Direitos da criança e do adolescente: marcos legais e mídia**. São Paulo: Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica - PUC, 2010.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998-(Dicionários Michaelis). 2259p.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, V. 04, set/dez, 2010, p. 777-792.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, março, 2001.

UNICEF BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <www.unicef.org.br> Acessado em: 28/11/2014.

YIN, Robert k. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE ARTICULAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR PARA A SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Brígida Couto
Universidade Federal de Mato Grosso
Grupo de estudos e pesquisas em Educação Matemática – GRUEPEM

Marta Maria Pontin Darsie
Universidade Federal de Mato Grosso
Grupo de estudos e pesquisas em Educação Matemática – GRUEPEM

Resumo

Neste trabalho apresentamos os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre a importância do professor articulador no contexto escolar para a superação das dificuldades de aprendizagem matemática e a organização das escolas da rede estadual para ter este profissional na escola. A pesquisa teve como contexto quatro escolas estaduais de Cuiabá- MT e como sujeitos quatro coordenadores pedagógicos. Com abordagem metodológica de cunho qualitativo, para produção dos dados foi utilizado como instrumentos o questionário de caracterização da escola e dos coordenadores pedagógicos, e entrevista semiestruturada. Os resultados indicaram que nenhuma das escolas ainda possuía sala de articulação, porém duas destas estavam em processo de organização e todos os coordenadores pedagógicos reconhecem que a função do professor articulador é importante para o atendimento dos alunos em situação de dificuldade de aprendizagem Matemática.

Palavras- chave: Ensino –aprendizagem. Dificuldade de Aprendizagem Matemática. Sala de articulação.

Introdução

As dificuldades de aprendizagem matemática nos alertam para a necessidade de avaliar, questionar e repensar os métodos de ensino da disciplina, para se produzir um conhecimento de boa qualidade. Grande parte dos alunos apresenta baixo nível de proficiência em relação a essa disciplina e isso fica evidente diante dos resultados apresentados em algumas avaliações que são realizadas em âmbito nacional a fim de identificar o nível de proficiência dos alunos nesta área do conhecimento.

As escolas da rede estadual do estado de Mato Grosso estão organizadas por ciclos de formação humana, nesta concepção a avaliação dos educandos é um processo dinâmico e contínuo que permite ao educador diagnosticar os avanços e dificuldades de seu educando e desenvolver as estratégias necessárias para que tal dificuldade seja superada.

Para dar apoio pedagógico aos professores regentes neste trabalho de superação das dificuldades de aprendizagem de seus alunos, as escolas em sua organização podem ter professores articuladores da aprendizagem.

Os professores articuladores das escolas tem como função atender os alunos que apresentam desafios de aprendizagem utilizando estratégias pedagógicas complementares, proporcionando vivências formativas cidadãs integradas às atividades desenvolvidas pelo professor regente.

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo averiguar como as escolas da rede estadual estavam se organizando para ter professor articulador e as concepções sobre a importância deste na superação das dificuldades de aprendizagem matemática.

A pesquisa teve como contexto quatro escolas estaduais de Cuiabá- MT e como sujeitos quatro coordenadores pedagógicos que são os responsáveis pelo acompanhamento e organização do trabalho pedagógico da escola.

Desse modo, esse trabalho traz algumas contribuições quanto à organização da sala de articulação no contexto escolar e as concepções sobre a função e importância dos professores articuladores no processo de ensino- aprendizagem da Matemática.

A sala de articulação no contexto escolar

As escolas estaduais do Estado de Mato Grosso, estão organizadas por ciclos de formação humana, nesta organização tem –se como objetivos garantir o direito do aluno à sua formação integral, direito que se traduz na possibilidade de percorrer seu processo educativo escolar e de se apropriar e construir conhecimentos, potencialidades para interpretar a realidade que vive, desta forma cabe à escola garantir ao educando o acesso a todos os serviços e atividades para garantir sua aprendizagem.

Neste cenário surge a função do Professor Articulador da Aprendizagem que de acordo com a portaria n°. 434/13/GS/Seduc/MT, para atender aos alunos que se encontram com dificuldades de aprendizagem é disponibilizado professores articuladores, isso fica assegurado no seu artigo 29 que diz:

Mediante diagnóstico, necessidade comprovada e apresentação do projeto de articulação a escola de ensino fundamental da rede estadual organizada por Ciclos de Formação Humana poderá ter professor articulador com carga horária distribuída em até 30 horas.

§ 4º. O diagnóstico deve considerar os resultados das avaliações internas realizadas no processo de ensino e aprendizagem e avaliações externas - Avaliação Nacional da Aprendizagem - ANA; Provinha Brasil/Prova Brasil (IDEB) que irá fundamentar a elaboração do projeto de mediação das aprendizagens da articulação do coletivo dos Ciclos da unidade escolar.

Diante destes apontamentos feitos na legislação, percebe-se que o papel deste profissional é importantíssimo, pois através dele o aluno que se encontra em dificuldades de aprendizagem terá apoio para superá-las, uma vez que este profissional tem como função somente atender estes alunos e criar meios para que as dificuldades sejam superadas.

Para candidatar-se a professor articulador da aprendizagem, o docente deve ser prioritariamente professor efetivo ou estabilizado, ter disponibilidade no horário diurno, ter prioritariamente formação em Pedagogia ou Normal Superior e experiência docente na alfabetização no mínimo dois anos. (SEDUC, 2014)

De acordo com a portaria Nº. 310/014/GS/Seduc/MT, no artigo 29, § 1º: “Para assegurar o direito de ter professor articulador da aprendizagem a unidade escolar deverá disponibilizar espaço físico e ambiência pedagógica;” (SEDUC, 2014, p. 53).

Acreditamos ser de grande importância, a organização da escola no cumprimento deste, pois é necessário para que o articulador tenha possibilidades de criar estratégias e metodologias que auxiliem seus alunos, tendo em vista que seu trabalho deve ser diferenciado e estimulante, para aquele aluno que já apresenta dificuldades de lidar com determinado conceito, venham a ater possibilidades de superá-lo.

O artigo 29, § 5º, da portaria nº 310/014/GS/Seduc/MT, esclarece sobre o Projeto de Articulação que deverá:

- I – prioritariamente estar relacionado ao processo de alfabetização;
- II - estar contemplado no Projeto Político Pedagógico e anexado no Sistema Sigeduca/GPO (PPP) para fins de análise;
- III - ser acompanhado e validado com parecer do CDCE e Assessoria Pedagógica para análise final das equipes da SUEB/SUDE e posterior atribuição.

Este projeto neste sentido tem a função de nortear o trabalho pedagógico do professor articulador e garantir que a escola venha a ter este profissional em seu contexto.

As Dificuldades de Aprendizagem Matemática

A aprendizagem matemática supõe junto com a leitura e escrita uma das aprendizagens essenciais e fundamentais da educação básica. No entanto, a matemática, comparada a outras áreas do conhecimento apresenta um dos mais baixos índices de rendimento escolar.

Quando falamos em ensino-aprendizagem da matemática, vem-nos a mente questões como: O que está prejudicando o aprendizado da matemática? Quais são as dificuldades encontradas tanto por parte dos professores em ensinar como por parte dos alunos em aprender?

Pesquisas avaliam os resultados do rendimento escolar das escolas brasileiras, e apontam dados quanto ao pouco rendimento nos índices de proficiência de estudantes na matemática.

Estes dados são apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007 e apresenta em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações, dados estes que fornecem subsídios que permitem traçar metas de qualidade educacional.

As dificuldades de aprendizagem são definidas e observadas quando o aluno não consegue acompanhar o ritmo normal de aprendizagem comparada com o restante do grupo e vindo sendo nos últimos anos objeto de estudos de pesquisadores e estudiosos que estão preocupados com o baixo desempenho de crianças e jovens em todo o mundo.

Em qualquer sala de aula, existem alunos, que por diferentes motivos, não acompanham cognitivamente seus colegas de classe, estes motivos podem ser relacionados ao nível de complexidade dos conteúdos abordados ou da metodologia utilizada pelo professor, bem como de fatores neurológicos ou psicológicos.

As definições quanto às dificuldades de aprendizagem escolar, ainda são claras e inúmeros diagnósticos imprecisos são dados nas escolas quanto às possíveis causas para o desenvolvimento do aluno no que diz respeito a sua aprendizagem.

Concordamos com Chabanne (2006), que a dificuldade de aprendizagem não pode ser considerada como um problema definitivo, diretamente relacionado ao fracasso escolar, é preciso compreendê-la como “... um momento da experiência, ou do trabalho escolar que visa ao sucesso” (p. 16). Nesse sentido, a dificuldade deixa de ser vista como falha e passa a ser concebida como um processo dinâmico na construção do conhecimento, oportunizando a superação da mesma.

A aprendizagem da matemática é um componente fundamental na educação e uma dificuldade em sua compreensão pode provocar prejuízos não apenas na escola, mas também na vida cotidiana do sujeito.

O ensino – aprendizagem da matemática vem acompanhado de alguns tabus, medos e mitos que gravitam em torno da matemática, sendo ela vista como o “bicho-papão” do fracasso escolar.

Ao contrário disso a matemática deve ser entendida como uma ciência prática de importância fundamental, pois através dela são possíveis resolver problemas da vida cotidiana e sua aplicação é essencial no auxílio de outras áreas do conhecimento, assim como interfere na formação intelectual e na estruturação do pensamento lógico e raciocínio dedutivo do aluno. (BRASIL, 1997)

Garcia Sánchez (2004) apresenta algumas explicações quanto às dificuldades de aprendizagem matemática apresentadas pelos alunos sendo:

- Dificuldades próprias do desenvolvimento cognitivo, da construção do conhecimento matemático;
- Relacionadas ao aspecto emocional, crenças diante da Matemática que podem interferir no seu aprendizado;
- Referentes às crenças, às atitudes, às expectativas e a fatores emocionais acerca da Matemática.
- Baseadas em alterações neurológicas;
- Dificuldades originadas ao ensino inadequado, metodologia pouco motivadora, pouco eficaz e conteúdos não adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Esses elementos são capazes de fazer com que compreendemos alguns fatores de dificuldade de aprendizagem e mostram campos e preocupações as quais deve-se focalizar a intervenção pedagógica.

Entendemos que fundamentar este ensino, na dimensão social do aprendiz significa, entre outras coisas, respeitar as suas possibilidades de raciocínio e organizar situações que proporcionem o aperfeiçoamento desse raciocínio, significa estabelecer relações entre conteúdo, método e processos cognitivos.

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa se caracteriza de cunho qualitativo, objetivo investigar como as escolas da rede estadual estavam se organizando para ter professor articulador e as concepções sobre a importância deste na superação das dificuldades de aprendizagem matemática (DAM).

Para a o desenvolvimento da pesquisa contamos com a participação de quatro coordenadores que atuam em quatro escolas da rede estadual de Cuiabá. Os coordenadores participantes da pesquisa têm em média 40 anos de idade, possuem formação acadêmica em Pedagogia e Geografia. Todos atuam há mais de 15 anos na educação. A jornada de trabalho de ambos os coordenadores é de 30 horas. Não exercem outra profissão além de professores. Todos compõem o quadro dos funcionários efetivos. Para garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa optamos por identificá-los da seguinte maneira: Coordenadores pedagógicos – CP 1, CP 2, CP 3, CP 4.

A escola em que atuam atende o ensino fundamental I bem como o ensino fundamental II. A média de 350 alunos por escola. A estrutura física da escola conta com salas de aula, biblioteca, sala de informática, quadra de esportes e materiais de multimídia.

Cada coordenador participante da pesquisa respondeu a um questionário de caracterização e concedeu uma entrevista semiestruturada, contendo 10 questões discursivas.

Análise dos Dados

Neste artigo tínhamos como objetivo investigar se as escolas já haviam definido o quadro de professores articuladores e a concepção sobre a importância deste na superação das dificuldades de aprendizagem matemática.

Os dados serão apresentados em dois blocos temáticos: A organização da sala de articulação no contexto escolar e a importância do professor articulador na superação das dificuldades de aprendizagem matemática.

A organização da sala de articulação no contexto escolar

Ao realizarmos a entrevista procuramos compreender como a escola se organiza para implantação da sala de articulação no contexto escolar. Assim, ao perguntarmos “*A escola possui sala de articulação, se não possui, qual é o motivo para não haver? e Quais são os critérios e procedimentos para que a escola tenha uma sala de articulação?*”, os coordenadores responderam conforme quadro 1, abaixo:

Participante	Respostas apontadas	Respostas apontadas
	A escola possui sala de articulação? Se não possui, qual é o motivo para não haver?	Quais são os critérios e procedimentos para que a escola tenha uma sala de articulação?
CP 1	<i>Não. Porque a SEDUC não liberou, estão analisando os projetos, este projeto foi elaborado, já veio para escola fazer algumas adequações e estamos aguardando.</i>	<i>Que se faça um projeto e encaminhe a SEDUC.</i>
CP 2	<i>Não. Porque a SEDUC não liberou articulador, por não ter um levantamento de alunos PPAP.</i>	<i>Que se faça um levantamento dos alunos PPAP. Se tiver muitos alunos PPP a SEDUC libera, caso contrario não. Depois que se faça um levantamento o professor interessado deve elaborar um projeto para ser encaminhado.</i>
CP 3	<i>Não. Ainda não foi encaminhado projeto, a escola ainda está com problemas nas matrículas dos alunos.</i>	<i>Que se tenha uma relação dos alunos com DA e encaminhe um projeto a SEDUC.</i>
CP 4	<i>Não. Estamos aguardando liberação da SEDUC.</i>	<i>Que se faça um levantamento dos alunos com DA e encaminhe projeto a SEDUC.</i>

Fonte: Dados da entrevista realizada pela autora com os coordenadores pedagógicos.

Diante das respostas, constatamos que nenhuma das quatro escolas selecionadas possuía sala de articulação, sendo que duas destas escolas estavam aguardando o parecer de liberação para o funcionamento da sala de articulação e as outras duas escolas não encaminharam seus projetos alegando que não haviam feito o levantamento de alunos que necessitavam de Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP) e a outra que devido a problemas no processo de regularização das matrículas dos alunos, não haviam se organizado para a constituição da sala.

Também constatamos que todas estavam cientes de que um dos critérios para que se tenha uma sala de articulação é que deverá ser encaminhado as equipes da SEDUC um diagnóstico dos desafios de aprendizagem de cada escola. Este critério fica claro no Artigo 29, parágrafos 3º e 4º da Portaria nº. 310/014/GS/Seduc/MT, onde neste diagnóstico cada escola deverá considerar os resultados das avaliações internas realizadas no processo de ensino e aprendizagem e avaliações externas e estar prioritariamente relacionado ao processo de alfabetização, além de estar contemplado no Projeto Político Pedagógico e anexado no Sistema Sigeduca/GPO para fins de análise.

A importância do professor articulador na superação das dificuldades de aprendizagem matemática

Na entrevista ainda buscamos verificar quais são as concepções dos coordenadores pedagógicos, quanto à função do professor articulador na escola e sua importância para o processo de ensino aprendizagem da matemática, uma vez que os coordenadores pedagógicos são os responsáveis pelo acompanhamento e organização do trabalho pedagógico da escola, assim perguntamos aos mesmos: *“Quais são as funções do professor articulador na escola? Sua função é importante para a superação das dificuldades de aprendizagem matemática? Em sua opinião como este profissional deve desenvolver suas atividades para alcançar os objetivos de sua função?”*

As respostas dadas segue nos quadros 2 e 3 abaixo:

Participante	Respostas apontadas
	Quais são as funções do professor articulador na escola? Sua função é importante para a superação das dificuldades de aprendizagem matemática?
CP 1	<i>A função dele é sanar as dificuldades que o aluno tem e o professor não consegue sanar. Ele é um apoio para os professores regentes. Sua função é muito importante e necessária.</i>
CP 2	<i>Ele tem uma obrigação de trabalhar a dificuldade do aluno, geralmente é a leitura, mas também trabalha a matemática. Acredito que é essencial sua função e não deveria ter tanta burocracia para ter.</i>
CP 3	<i>É ajudar a atender os alunos que apresentam DA.</i>
CP 4	<i>Sua função na escola é trabalhar com os alunos que estão com DA. Sua função é importante, há muitos alunos com DAM.</i>

Fonte: Dados da entrevista realizada pela autora com os coordenadores pedagógicos.

Na portaria nº 434/13/GS/Seduc/MT, fica claro que a função do professor articulador é atender, conforme projeto de articulação construído pela a escola, os alunos com desafios de aprendizagens, utilizando estratégias didáticas complementares, proporcionando vivencias formativas cidadãs integradas às atividades desenvolvidas pelo professor regente.

Diante das respostas dadas no quadro acima, os coordenadores colocam que a função do professor é atender os alunos com dificuldades de aprendizagem é de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem da matemática, uma vez que há inúmeros alunos que apresentam dificuldades nesta área.

Nesse sentido Costa (2013) destaca que na aprendizagem matemática, diferentes habilidades cognitivas são requeridas dos alunos e a despeito desses elementos, a dificuldade está relacionada à maneira com que ela é tratada, quais as estratégias didáticas utilizadas no processo de ensino, além das situações emocionais que podem interferir em seu desempenho.

Portanto, o professor enquanto articulador da aprendizagem deve procurar compreender, quais as dificuldades afetam a aprendizagem dos alunos e como as habilidades estão sendo aprendidas, para assim desenvolver metodologias que venham a auxiliar os alunos na superação de suas dificuldades.

Quando perguntamos “*Como este profissional deveria desenvolver suas atividades para alcançar os objetivos de sua função?*”, as respostas apontadas pelos coordenadores foram às seguintes:

Participante	Respostas apontadas
	Em sua opinião como este profissional deve desenvolver suas atividades para alcançar os objetivos de sua função?
CP 1	<i>Não é qualquer professor, tem q ser dinâmico, procurar metodologias diferenciadas, que não seja quadro e giz, tem que ser um professor que se proponha a fazer atividades diferentes da sala de aula.</i>
CP 2	<i>Deve fazer uma sondagem para ver o que ele tem de dificuldade, fazendo o planejamento em cima da dificuldade do aluno, as atividades devem ser trabalhadas com materiais pedagógicos.</i>
CP 3	<i>Deve desenvolver de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos, com estratégias diferentes, de acordo com a dificuldade de cada aluno.</i>
CP 4	<i>Trabalhar com as dificuldades dos alunos com materiais de apoio e metodologias diferenciadas.</i>

Fonte: Dados da entrevista realizada pela autora com os coordenadores pedagógicos.

Percebemos que os coordenadores citam o uso de estratégias e metodologias diferenciadas, além do uso de materiais de apoio que venham a auxiliar estes alunos na superação de suas dificuldades, proporcionando atividades que mobilizam os alunos à construção do seu conhecimento.

Chabanne (2006, p. 27) afirma que “ninguém nasce aluno, isso acontece casualmente aos poucos” e o professor como organizador e mediador da aprendizagem podem favorecer o aluno e auxiliá-lo na construção de seu conhecimento.

Segundo a portaria nº 308/12/GS/SEDUC/MT, ainda sobre a função do professor articulador fica que claro que este deve:

- Promover a aprendizagem de todos os alunos atendidos pelo projeto de articulação por meio do uso de estratégias variadas de ensino-aprendizagem.
- Organizar pedagogicamente o tempo e espaço escolar no sentido de assegurar os processos de aprendizagem dos alunos a serem atendidos pelo projeto de articulação, considerando o estágio do desenvolvimento dos alunos para o atendimento. (SEDUC, 2013, p. 4)

Percebemos assim, que diante das respostas apontadas os coordenadores, possuem entendimento de como este profissional deve desenvolver suas atividades no contexto escolar, para auxiliar os alunos na superação das dificuldades de aprendizagem.

Considerações Finais

A matemática está presente em todo o meio social, percebemos assim que sua aprendizagem é fundamental para que o ser humano estabeleça relações de convívio social.

Em meio a este aprendizado aparecem as dificuldades de aprendizagem, as quais levam aluno, em determinado momento de sua vida escolar a enfrentar limitações no domínio de algumas habilidades e rendimentos nos objetivos que são traçados para ele.

As escolas da rede estadual do estado de Mato Grosso, organizadas por ciclo de formação humana, tem em suas políticas a contratação de professores articuladores para o atendimento de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Através da pesquisa percebemos que nas escolas visitadas todos deixaram clara a importância deste profissional no contexto escolar para dar auxílio aos alunos na superação das dificuldades de aprendizagem matemática, porém entendemos que a organização do processo para a implantação da sala de articulação no espaço escolar, dificulta a presença deste profissional na escola.

Entendemos que este profissional é de grande importância no contexto escolar e que sua contratação e participação neste espaço deveria ser automática, ou seja, sem a necessidade de projetos que venham a provar as dificuldades de aprendizagem de alunos, para que assim a escola venha a ter professor articulador, pois é visível os resultados apresentados continuamente em avaliações de larga escala que provam o baixo rendimento de alunos na aprendizagem escolar.

Sendo assim, deveria haver uma maior mobilização para a implantação da sala de articulação na escola, para que este profissional possa contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHABANNE, Jean Luc. **Dificuldade de aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar**. Traduzido por Regina Rodrigues. São Paulo: Ática, 2006.

COSTA, Janibia Fernanda da. **Concepções e práticas de professores em relação às dificuldades de aprendizagem em matemática dos alunos dos 4 ° anos do Ensino fundamental.** Cuiabá, 2013. Dissertação de mestrado.

DARSIE, Marta. M. P. **Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e Aprendizagem.** UNlciências, Cuiabá, UNIC, v3, p.8-21. 1999.

FONSECA, Lilian Leandro Da. **Diagnóstico e encaminhamento dados por professores a alunos em situação de dificuldade de aprendizagem em matemática.** Cuiabá, MT: Lilian Leandro da Fonseca, 2014. Dissertação de mestrado.

GARCIA SANCHEZ, Jesus Nicasio. **Dificuldade de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Tradução de: Jussara Haubert Rodrigues.

INEP -Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa educacionais Anísio Teixeira. **Portal do Ideb.** Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 18 maio. 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. . **A pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

SADOVSKY, Patrícia. **O ensino da matemática hoje: enfoques, sentidos e desafios.** São Paulo: Editora Ática, 2010.

_____. **Portaria nº 434, de 18 de outubro de 2013.** Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Cuiabá-MT.

_____. **Portaria nº 310, de 17 de novembro de 2014.** Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Cuiabá-MT.

INTERVENÇÕES REALIZADAS DENTRO DO PROJETO OBSERVATÓRIO DE MATEMÁTICA E INICIAÇÃO A CIÊNCIAS MEDIANTE OS DESCRITORES DA PROVINHA BRASIL

Daniela Maria de Almeida
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE

Marta Maria Pontin Darsie
Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo

A fim de discutir a Provinha Brasil, uma avaliação diagnóstica com o objetivo de contribuir para a alfabetização e letramento dos alunos, buscando analisar através de um instrumento padronizado o nível de aprendizagem obtida, estudamos as relações entre o ensino recebido dentro da instituição e as intervenções realizadas pelos professores. Analisamos os dados, da Escola Estadual Davis Specter, nome fictício dado a escola sujeito, que foi participante do Projeto Observatório Da Educação Com Foco Em Matemática E Iniciação As Ciências (OBEDUC) e após as intervenções realizadas, buscamos averiguar os possíveis rendimentos dos alunos, categorizando o desempenho após tais intervenções como positivo ou negativo. Constatamos alterações, o que evidencia principalmente o rendimento dos alunos nos anos iniciais através dos últimos dados da Prova Brasil, referentes aos anos de 2007 e 2009. Entendemos que os resultados desses avanços possivelmente foram oriundos das políticas sérias que o Ministério da Educação (MEC) adotou com o Programa GESTAR – Gestão da Aprendizagem Escolar. Com base no conjunto de resultados obtidos nas avaliações oficiais, acreditamos que tal avanço irá se confirmar também nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Constatamos assim, a importância de continuar expressando a valorização da necessidade de interligação entre as políticas públicas e a atuação nas unidades de formação de alunos e professores.

Palavras-chave: Provinha Brasil. Alfabetização. Projeto Observatório.

Introdução

Trataremos no presente artigo, evidências produzidas e analisadas nos anos de 2012 a partir do acompanhamento do ensino de alfabetização e do uso das Intervenções na Escola Davis Specter. Este estudo foi desenvolvido dentro do Observatório Da Educação Com Foco Em Matemática E Iniciação As Ciências (OBEDUC) coordenado e Organizado em rede, com a participação de três polos: Programa de Pós-Graduação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus Ilha Solteira; Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/Campus Cuiabá; Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Campus Barra do Bugres; Tendo como Coordenadora Geral do Projeto com a Professora Dra. Lizete Maria Orquiza de Carvalho/UNESP e como Coordenadoras dos Pólos Dra. Marta Maria Pontin Darsie/UFMT e Dra. Elizabete Rambo Kochhann/UNEMAT, tal projeto abrange os Estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul através da UNESP/Ilha Solteira e o Estado de Mato Grosso através da UFMT/Cuiabá e UNEMAT/Barra do Bugres.

Este artigo ocorre no polo UFMT/Campus Cuiabá, com estudos sobre o desempenho revelado pelos alunos após as intervenções que mensuram a compreensão de matemática. Para melhor interpretarmos tais resultados, veremos que possíveis relações apresentam com as práticas de ensino de matemática observadas na instituição de ensino.

Concluiremos defendendo a necessidade de assumirmos, com urgência, um verdadeiro comprometimento junto aos alunos para uma educação de qualidade. Nas atuais circunstâncias do país, as escolas públicas possuem em seu espaço educacional infraestruturas de baixa qualidade, equipe docente pouco desenvolvida, seja por desinteresse ou devido à falta de acesso a estudos profissionalizantes, com isso, alguns preferem cruzar os braços aceitando as condições propostas. Diante dos resultados obtidos dentro desta pesquisa, é de se concluir a “gritante” necessidade de melhorias de ensino, permitindo que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que lhe permitam sonhar com um futuro digno.

Desenvolvimento

Para uma melhor contextualização, o Projeto Observatório da Educação com foco em Matemática e Iniciação às Ciências - OBEDUC, é um programa que acopla três Universidades: Universidade Estadual Paulista - UNESP de Ilha Solteira, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT em Cuiabá e Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT em Barra do Bugres que têm como proposta, o estudo dos seguintes temas: Avaliação em Larga Escala, Formação de Professores, Formação de Grupos de Estudos, e Questões sociocientíficas. A atual pesquisa foi realizado no Campus Cuiabá-MT, desenvolvido em uma das escolas participantes do projeto, que disponibilizaram de momentos de observação e intervenção na sala de

aula, focando no tema de Avaliações de Larga Escala, em especial, a Provinha Brasil (PB) realizada nas turmas observadas de 4º ano.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

A Provinha Brasil é instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores das redes de ensino e tem como objetivos principais: avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental; diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de letramento; estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino; planejamento de cursos de formação continuada para os professores; investimento em medidas que garantam uma melhor aprendizagem; ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas; melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino. (INEP, 2011)

O Projeto busca identificar as dificuldades em matemática e iniciação às ciências de alunos da educação básica das escolas das redes públicas de ensino, com isso, as Provinhas Brasil (PB) auxiliam na análise das dificuldades evidenciadas através dos descritores com baixo rendimento. Os dados obtidos dentro deste instrumento, auxiliam os professores e a instituição a verificar possíveis formas de intervenções que promovam uma superação mediante as dificuldades apresentadas, elegendo atividades, conteúdos, que supram essas limitações.

Ante a grande quantidade de dados coletados, no presente texto priorizaremos algumas das evidências empíricas obtidas com as professoras e alunos envolvidos.

Em relatório analisado, obtivemos as informações sobre as intervenções feitas por um graduando, com os alunos de quatro turmas do 4º ano da escola supra mencionada. As intervenções foram feitas durante sete meses, onde o graduando residia na escola duas vezes por semana.

A tabela a seguir apresenta um cronograma dos dias em que foram trabalhados as atividades mediante os descritores detectados em situação de dificuldade de aprendizagem matemática.

Tabela 1 – Cronograma das Atividades Trabalhadas com Base nos descritores da PB.

DATA	CONTEÚDO
20/04	Base Dez
04/05	Continuação do Trabalho com Sistema de Numeração e Base Dez
25/05	Agrupamentos Decimais
15/06	Conceitos de Composição, Decomposição de Números e Ordenação
22/06	Continuação do Trabalho com Ideias Combinatórias
29/06	Números Romanos
17/08	Noções de Cálculos Simples de Porcentagem
24/08	Porcentagem como Representação de uma Fração Decimal
31/08	Continuação do Trabalho com Porcentagem como representação de uma Fração Decimal
14/09	Noções de geometria - Reconhecimento das semelhanças e as diferenças entre os cubos e quadrados, entre pirâmide e triângulo, entre paralelepípedo e retângulo.
21/09	Continuação: Noções de geometria - Reconhecimento das semelhanças e as diferenças entre os cubos e quadrados, e entre pirâmide e triângulo.
28/09	Números fracionários, atividade extra para complemento da carga horária da formação continuada na escola
19/10	Base 60. Trabalhamos o calendário (meses, semanas e dias), o Relógio (horas, minutos e segundos)
23/11	Medidas de Comprimento
06/12	Continuação: Medidas de Comprimento. Oficina: Construção de um carrinho de sucata para trabalhar medidas estudadas

Durante o período de intervenções o graduando responsável pelas turmas dessa escola, relatou as seguintes características apresentadas por elas:

As maiores dificuldades das turmas são praticamente as mesmas, conhecer os conceitos e as características das classes das unidades simples, identificar e fazer relações das unidades simples com os números e com isto conseguem organizar as parcelas das operações. Deste modo percebo que eles conseguem compreender melhor quando manuseiam instrumentos como: material dourado, quadro valor lugar etc., para resolverem situações problemas envolvendo as quatro operações ou mesmo para pensar e resolver uma questão lógica.

Quanto às dificuldades em sala de aula, os problemas são comuns como em todas as escolas, as atitudes para tentar resolver estas limitações são variados de acordo com os mecanismos disponíveis no espaço escolar. É nesta perspectiva que o projeto atua para que haja melhoria nas dificuldades apresentadas o que irá refletir em um melhor desempenho na Provinha Brasil.

A importância considerada pelo graduando diante de sua atuação na intervenção/monitoria foi com relação à avaliação final, pode-se perceber que o ponto

positivo foi refletido principalmente no final da última intervenção, onde já se observava a diferença no modo de pensar (lógico dos alunos), nas resoluções de problemas e na forma como as crianças criavam estratégias próprias nas resoluções, mesmo que fosse contando com os dedos ou fazendo rabiscos de “pauzinhos” para as contagens. Notamos uma evolução e real compreensão dos conteúdos que foram trabalhados em sala de aula.

Conclusão

Com o término da pesquisa, período onde o graduando esteve em contato com as turmas observadas, ficou a certeza da importância de conhecer a realidade da instituição escolar e de projetos que auxiliem o corpo docente para a efetiva alfabetização e preparação do aluno para as etapas seguintes da formação.

Diante de todo o contexto que permeia a atuação profissional, esta pesquisa nos mostrou a importância da formação continuada e do constante aprimoramento dos conhecimentos da área, das necessidades sociais, da investigação da própria prática e a busca de temas atuais (professor pesquisador).

Sem dúvidas o OBEDUC foi um caminho para crescimento e aprendizagens, não só do pedagógico, mas, das relações professor-aluno, coordenador-graduando, assim como é afirmado nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O sucesso de um projeto educativo depende do convívio em grupo produtivo e cooperativo. Dessa forma são fundamentais as situações em que se possa aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social. Trabalhar em grupos de maneira cooperativa é sempre uma tarefa difícil, mesmo para adultos convencidos de sua necessidade (BRASIL, 1998).

Portanto, a pesquisa é um meio de aproximação da realidade, daquilo que é pensado e passado dentro das salas de aulas, problematizando, questionando, permitindo que se encontre uma solução para que assim, possamos ver a educação pública começar a funcionar, seja por meio dos materiais utilizados na abordagem aos conteúdos necessários, nos professores, ou na simples maneira do aluno compreender, encontrar uma saída é importante, mas o primordial é termos a certeza de que o aluno está absorvendo os conteúdos de forma significativa.

Referências

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Objetivos da Provinha Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/objetivos>> Acesso em: 3 abr. 2012.

GROTTI, Rogério. **O PROJETO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO COM FOCO EM MATEMÁTICA E INICIAÇÃO ÀS CIÊNCIAS**: possíveis contribuições na aprendizagem da docência e perspectiva de configurar-se como alternativa de atividades complementares na formação inicial (licenciatura em matemática). Cuiabá, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal de Mato Grosso.

DARSIE, Marta Maria Pontin; PAULA, Jacqueline Borges de; **O Caminho Percorrido Pelo Projeto Observatório Da Educação Com Foco Em Matemática E Iniciação Às Ciências - Polo UFMT**. In: Revista Eventos Pedagógicos. V.6. N. 1. Ed. 14. p. 98-114. Jan/Maio. 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais Brasília: MEC/SEF 1998.

A PRÁTICA PIBID NO ENSINO DA GEOGRAFIA: OFICINA GLOBINHO E SUAS TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM

Edmilson Dos Santos Almeida
Universidade Federal de Mato Grosso\Campus Universitário de Rondonópolis –
UFMT\CUR
Subprojeto PIBID\GEO\CUR\UFMT

Alexander Pereira Dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso\Campus Universitário de Rondonópolis –
UFMT\CUR
Subprojeto PIBID\GEO\CUR\UFMT

Mirian Terezinha Mundt Demamann
Universidade Federal de Mato Grosso\Campus Universitário de Rondonópolis –
UFMT\CUR
Coordenadora de área subprojeto PIBID\GEO\CUR\UFMT

Resumo

O projeto trouxe consigo um conhecimento amplo dos espaços terrestres, criando dimensões marcantes no conhecimento por meio da prática, servindo como combustível para aumentar o interesse dos alunos na aprendizagem do ensino geográfico. No início do semestre do ano letivo de 2015, juntamente com todo o grupo do PIBID Geografia, foi realizado um planejamento das ações que seriam desenvolvidas na escola, onde cada equipe pensou e desenvolveu uma temática a ser trabalhada com os alunos. O planejamento educacional é fundamental no sentido de atingir com êxito os propósitos almejados, Todos os alunos da graduação do curso de Licenciatura em Geografia integrantes ao projeto PIBID têm noção do quanto são importantes os trabalhos pedagógicos além do livro didático. Essa atividade possibilitou que os alunos tivessem um maior entendimento dos conceitos cartográficos estimulando a aprendizagem de maneira prazerosa, servindo também de base para outras atividades trabalhadas, objetivando melhor compreensão do espaço mundial, por meio da localização dos continentes e oceanos. Ao término da confecção do globinho os alunos exibiram orgulhosos seus trabalhos satisfeitos com o resultado da oficina. Notamos que, com o PIBID os bolsistas têm maior contato com a escola e com os alunos, fazendo com que estes acadêmicos vivenciem a escola com uma carga horária superior às disciplinas exigidas na estrutura curricular do curso. Observamos que os alunos aprenderam e se interessaram pelos conteúdos, sendo de grande satisfação.

Palavras-chave: PIBID. Globinho. Alunos.

Introdução

O presente artigo surgiu como parte integrante das oficinas de práticas pedagógicas realizadas pelos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID Escola Estadual Major Otávio Pitaluga – EEMOP, localizada no centro da cidade de Rondonópolis/MT.

Das respectivas oficinas foram debatidos vários temas dos quais resultaram em uma discussão sobre as principais necessidades que carecem de reflexões sobre os impactos das ações do Programa junto à escola, principalmente no que se refere ao ensino de geografia envolvendo as atividades do programa. Nesta perspectiva buscou-se vivenciar na atual realidade da escola pública, as dificuldades impostas pelo sistema educacional, sendo que a experiência favoreceu a aprendizagem de como lidar com os “imprevistos”.

A falta de atenção dos estudantes e até mesmo a falta de interesse por parte de alguns deles dificultaram o desenvolvimento das atividades. As atividades propostas de forma mais dinamizada e atrativa se destacaram e permitiram que a partir dessa vivência os bolsistas pudessem amadurecer pessoalmente e profissionalmente, procurando cada vez mais aprofundar-se e aperfeiçoar-se na ciência Geográfica.

É discutido entre os bolsistas que ainda há muito que se melhorar no projeto PIBID. Principalmente em relação ao aprimoramento e aperfeiçoamento profissional, de forma que os bons resultados sejam desenvolvidos a partir da educação básica.

Uma das alternativas que o professor pode utilizar para aprimorar a aprendizagem dos alunos em Geografia é explorar de todas as maneiras, os conceitos geográficos e fazer uma ligação com a realidade vivenciada pelos estudantes. Ou seja, a aula de Geografia para eles tem que ser a mais dinâmica possível. O que de fato é interessante para qualquer aluno, por que quando a pessoa vê a imagem de um determinado conceito e consegue correlacionar com a realidade, adquire-se assim um entendimento maior.

Durante o semestre de 2015, uma das atividades realizadas com o 1º ano do Ensino Médio foi a Oficina do Globinho, o que permitiu abordar conteúdos referentes a localização geográfica como os pontos cardeais, colaterais, paralelos, meridianos. A respectiva atividade foi desenvolvida juntamente com a professora regente,

localizando no globo cada continente, oceanos, ilhas, principais paralelos, meridianos e posteriormente confeccionando uma réplica em miniatura do Globo Terrestre.

O projeto trouxe consigo um conhecimento amplo dos espaços terrestres, criando dimensões marcantes no conhecimento por meio da prática, servindo como combustível para aumentar o interesse dos alunos na aprendizagem do ensino geográfico.

Confeção do globinho um recurso didático utilizado no ensino de Geografia

No início do semestre do ano letivo de 2015, juntamente com todo o grupo do PIBID Geografia, foi realizado um planejamento das ações que seriam desenvolvidas na escola, onde cada equipe pensou e desenvolveu uma temática a ser trabalhada com os alunos. No caso particular deste planejamento, buscou-se trabalhar questões cartográficas, abordando as várias formas de interpretação e localização.

Os acadêmicos acompanharam os professores supervisores da rede pública de Ensino, observando sua aula, metodologia, conhecendo a realidade da turma e da escola, para poder assim, colocar o projeto em prática, de maneira a despertar a curiosidade dos alunos para o tema aplicado, complementando a aquisição de conhecimento já trabalhado pelo professor em sala e unindo teoria e prática.

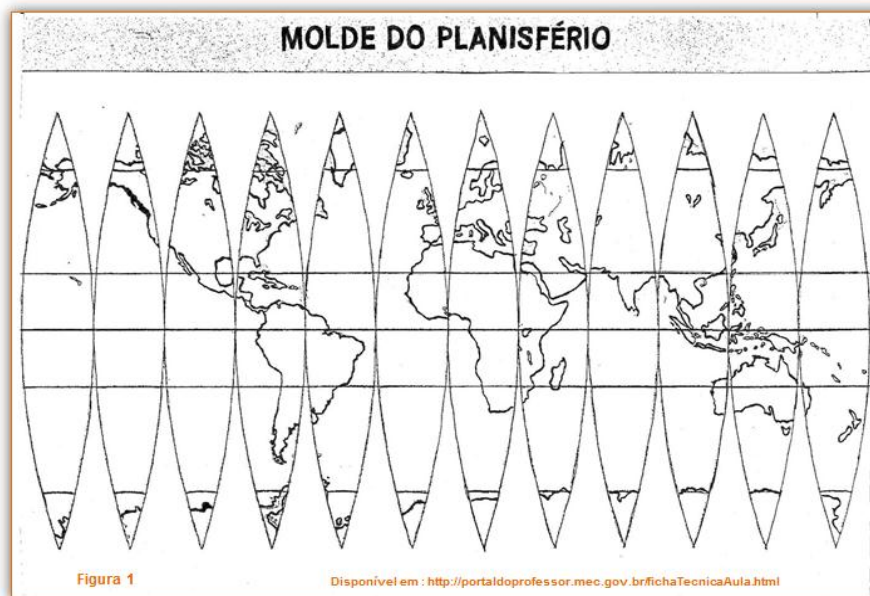
O planejamento educacional é fundamental no sentido de atingir com êxito os propósitos almejados, pois sabemos que:

[...] Mais importante do que da conta de um rol de conteúdos extremamente longo, sem relação com a vivência do aluno com aquilo que já detém como conhecimento primeiro, é saber como esses conteúdos são produzidos (Pontuschka & Paganelli & Cacete, 2007, p. 173).

Todos os alunos da graduação do curso de Licenciatura em Geografia integrantes ao projeto PIBID têm noção do quanto são importantes os trabalhos pedagógicos além do livro didático.

A atividade da confecção do Globinho foi um recurso didático que permitiu a exploração de maior material pedagógico como bola de isopor de 7,5 mm, cola, tesoura, lápis de cor, e a folha com o Mapa do Mundi.

O primeiro passo para o desenvolvimento do globinho foi colorir o mapa e recortá-lo, para que pudesse ser colado na bola de isopor (**Figura 1**).



Os continentes, presentes no mapa, foram coloridos de diversas cores, os corpos d'águas foram coloridos de azul. Após a colagem, os alunos tiveram que ressaltar com canetinhas coloridas as principais linhas imaginárias, correspondentes aos paralelos e meridianos. Conforme CASTROGIOVANNI (2009) diz:

O estudo de diferentes imagens, representações e linguagens são formas de provocar hipóteses que levam a manifestações, análises e interpretações da formatação do espaço e, portanto, da construção de conceitos geográficos. A cartografia, ferramenta indispensável nos estudos e compreensões geográficas, emprega uma linguagem que possibilita sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações sempre associada à ideia da produção, organização e distribuição dos elementos que compõem o espaço (CASTROGIOVANNI, 2009, p.80).

Essa atividade possibilitou aos alunos maior entendimento dos conceitos cartográficos estimulando a aprendizagem de maneira prazerosa, servindo também de base para outras atividades trabalhadas, objetivando melhor compreensão do espaço mundial, por meio da localização dos continentes e oceanos. Portugal (2012) afirma que ao se apresentar atividades com imagens faz com que o aluno tenha um contato maior com o espaço vivido, despertando curiosidades e entusiasmo para poder conhecer melhor o conteúdo, principalmente se alguns destes não tiveram acesso a tais imagens. Por meio dessa prática foi possível complementar o conhecimento já trabalhado em sala pelo professor.

Aos alunos foi apresentado um Mapa Mundi que foi exposto no quadro negro, ao qual eles deveriam observar e colorir respeitando os padrões de cores para continentes e oceanos. Na segunda etapa pediu-se para que escrevessem em seus devidos lugares os nomes dos principais meridianos e dos paralelos (**Foto 1**).



Com o auxílio do computador e do *Data show* foi mostrado um novo mapa, onde estavam marcados oito pontos, devendo ser identificados entre países ou continentes. Assim, os alunos foram identificando a latitude e longitude de cada ponto. Paralelamente foram apresentadas aos alunos as projeções possíveis de representação do globo terrestre (**Foto 2**).



Após serem trabalhadas as projeções cartográficas foi realizada uma explicação sobre as Zonas Térmicas da Terra, onde foi solicitados aos alunos que

observassem as três Zonas Térmicas presentes na terra e de acordo com a legenda, na qual em vermelho estariam as Zonas Tropicais, em amarelo as Zonas Temperadas, e em verde as Zonas Frias (**Foto 3**).



A respectiva atividade foi desenvolvida com facilidade e com uma boa participação dos alunos. Ao término da confecção do globinho os alunos exibiram orgulhosos seus trabalhos satisfeitos com o resultado da oficina.

Considerações finais

Quando se trata de uma atividade fora do padrão esperado pelos alunos com certeza ela se torna mais atrativa, com maiores possibilidades de interatividade, apesar de algumas dispersões por parte de alguns alunos. O esforço para dar continuidade às atividades era notável.

A experiência de estar em uma sala aumenta ainda mais o interesse em transferir todo conhecimento possível para os alunos, apesar do pouco tempo que tivemos na execução do projeto foi possível finalizar 90% dos trabalhos e também, destacamos pontos negativos para serem melhorados, méritos e a criatividade por parte de cada aluno.

Os trabalhos não finalizados foram levados para a conclusão em casa tendo o aluno o compromisso de enviar um vídeo curto após seu término para o grupo via WhatsApp para poder ser avaliado.

Notamos que, com o PIBID os bolsistas desenvolveram maior contato com a escola e com os alunos, fazendo com que estes acadêmicos vivenciem a escola com uma carga horária superior às disciplinas exigidas na estrutura curricular do curso. Além disso, realizamos constantemente leituras referentes ao ensino de Geografia e debate sobre as mesmas. Vivenciar durante esse tempo as aulas de Geografia do 1º Ano do Ensino Médio foi de grande importância para que todos pudessem aprender a como ensinar Geografia a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos próprios bolsistas e alunos, bem como, preparar material didático e como se portar na da sala de aula. Observamos que os alunos aprenderam e se interessaram pelos conteúdos, sendo de grande satisfação.

Referências Bibliográficas

BERNARDES, J. A.; FERREIRA, F. P. de. Sociedade e natureza. In: GUERRA, Antônio José Teixeira, CUNHA, Sandra Baptista da. **A questão ambiental: diferentes abordagens**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib & PAGANELLI, Tomoko Iyda & CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de geografia** / Jussara Fraga Portugal, Vânia Alves Martins Chaigar (orgs.). 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

PERCEPÇÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DO DEFICIENTE INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Everton Cardoso Borges
Universidade Federal de Mato Grosso- campus Cuiabá
Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas

Resumo

Conforme a legislação atual, crianças com necessidades especiais, deverão ter acesso ao ensino de qualidade. Assim, a pesquisa foi realizada na cidade de Aragarças/ GO, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), indagando-se: as aulas de educação física estão proporcionando processos formativos na perspectiva de desenvolver práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento motor das crianças? Em termos metodológicos, o estudo se ajusta às características da abordagem qualitativa, tratando de descrições e interpretações da entrevista tipo semi-estruturada realizada com o docente da escola pesquisada. Neste aspecto, ficou claro o despreparo do profissional para a ação docente e que o mesmo deveria buscar novos saberes que possam nortear sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Especial. Práticas Pedagógicas. Desenvolvimento Motor.

Introdução

Na antiguidade as pessoas ao nascer com algum tipo de deficiência, seja ela: física ou mental eram vistas de maneira diferente entre as pessoas daquela época. Devido à falta de conhecimentos sobre estas malformações, eram atribuídas aos deuses por entenderem que se eles nasceram assim, ou se estão desta forma foi devido a algum pecado cometido por seus antecessores e que deveriam ser pagos, ocorrendo desta forma intervenção por parte das divindades espirituais.

A história também registra que determinados povos da antiguidade tinham por costume o abandono das pessoas em locais como: campos, florestas e igrejas, todos aqueles que ao nascerem, apresentassem alguma anormalidade, sendo ela patológica ou adquirida, alguns poderiam até serem sacrificados, demonstrando por meio destes atos bárbaros, falta de reconhecimento ao direito a vida da criança com deficiência.

Seguindo este mesmo itinerário, já no século XVII até meados do século XVIII, alguns deficientes eram vistos como pessoas loucas e tratados como algo anormal, “gerando rótulos e estigmas na parcela da população desviante dos padrões

aceitáveis socialmente” (SANTOS, 2002, p. 177). Apontados por muitos, como incapazes de realizarem qualquer tipo de tarefa, representando até mesmo perigo para a população, sendo que vários deles eram colocados em prisões, locais para tratamento de doenças mentais ou outros ambientes que eram destinados por instituições estatais para serem internadas e ficarem reservadas e ausentes da vida pública. Ficando claro naquela época que “a falta de conhecimento sobre as deficiências muito contribuiu para que [...] fossem marginalizadas, ignoradas” (MAZZOTTA, 2005, p. 16), e conseqüentemente sofressem maus tratos por aqueles que deveriam ser os primeiros a lutarem pela sua sobrevivência.

Com o passar dos tempos e algumas modificações, começaram a surgir no final do século XVIII e primórdios do século XIX, instituições especializadas para o tratamento dos indivíduos que apresentassem qualquer deficiência, como a criação de escolas especiais fora dos povoados para o atendimento dos cegos, surdos e deficientes mentais, cuja intenção era acreditar que eles poderiam ser atendidos sem nenhum problema, estando distante da sociedade da época. Porém, na metade do século XX, a sociedade passa a ter um papel importante no processo educacional dessas pessoas, passando a sensibilizar e a preocupar-se com o deficiente, procurando pelos meios sociais prestar assistência e oferecer proteção contra o preconceito ou a discriminação. Ficando claro que, aqueles por uma infelicidade da vida nasceram com alguma deficiência passaram a ter o direito à sobrevivência.

Já nos tempos contemporâneos, a partir do século XX, a história é completamente diferente, essas pessoas que outrora eram discriminadas, segregadas dos seus valores como cidadão, outrora rotuladas como loucas, atualmente são atribuídos os mesmos direitos perante a sociedade e devem ser tratadas como qualquer ser humano, independentemente da sua deficiência. Pessoas que por muito tempo foram excluídas e impossibilitadas de serem matriculadas em instituições educacionais para receberem um ensino como qualquer outra criança, mas, o quadro mudou, alguns estudiosos passaram a ter um olhar diferenciado para as pessoas especiais, surgindo às instituições de Educação Especial, como forma de ajudá-los e demonstrar que “os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, seja nas especiais” (MANTOAN, 2006, p. 22).

Desse modo, Mazzotta (1995, p. 17), esclarece que os “atendimentos as pessoas com deficiência aconteceram principalmente na Europa, onde refletiram sobre mudanças de atitude destes grupos sociais, concretizando em métodos educacionais”. Essas medidas educacionais inicialmente se expandiram nos Estados Unidos, Canadá e em outros países, chegando até o território brasileiro. No Brasil surgiram várias instituições que direcionaram a atenção ao atendimento das pessoas que apresentassem deficiência, porém, a que mais tem se destacado neste contexto educacional é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que no ano de 1954, instalou-se no bairro da tijuca no Estado do Rio de Janeiro. As APAEs foram criadas com o principal objetivo de melhoria da qualidade de vida das pessoas deficientes e proporcionarem meios e condições de serem incluídas e aceitas pela atual sociedade.

Neste contexto, é importante ressaltar que estes locais eram propícios para o aprendizado e desenvolvimento de suas habilidades cognitivas juntamente com seus pares, com orientações escolares dos professores/ pedagogos qualificados para exercerem suas funções docentes de acordo com a deficiência que o aluno viesse apresentar, assim, o profissional estaria atuando junto a estas crianças na APAE, no processo de formação, auxiliando no cotidiano, abraçando as diferenças, e o mais importante, assumir um caráter exclusivamente pedagógico “para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de aluno com [...] deficiência” (CAIO; MENEGHETTI, 2004, p. 80).

Com essas explanações é possível observar o quanto o ensino é importante e deve estar presente na humanização da pessoa, tendo deficiência ou não. Com um papel direcionado no cidadão inserido num processo educacional, respeitando todos os seus direitos que lhe possibilite a participação dentro do contexto escolar.

Por meio destas reflexões, objetivamos investigar para entender se nas aulas de educação física as práticas pedagógicas ofertadas às pessoas com deficiência intelectual poderão ajudá-las no desenvolvimento motor? A partir desse questionamento a pesquisa passou a ser investigada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na cidade de Aragarças no Estado de Goiás.

Dentre as várias deficiências possíveis dentro do contexto educacional, o estudo delimitou-se a pesquisar a intelectual, acreditando ser uma das mais frequentes dentro da escola e que terá condições de superar suas limitações na vida

acadêmica, “de maneira que [...] deixe de ser um obstáculo ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento e passe a ser sua força impulsionadora” (LEONARDO; ROSSATO, 2011, p. 74) no aprendizado educacional e motriz.

Considerando que as atividades práticas oferecidas nas aulas de educação física para as pessoas especiais, em estudo o aluno com deficiência intelectual, muito poderá lhes ajudar, principalmente por meio dos movimentos corporais exigidos em determinadas ações que serão necessárias à atenção da criança para que ela possa assimilar de que maneira fará os gestos motores, saindo de uma condição passiva, sem estímulo e motivação “para outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar por meios mais convenientes de atuar intelectualmente” (BATISTA, 2005, p. 23).

Dessa maneira, entendemos que o professor de Educação Física que pretende obter uma prática pedagógica diferenciada para o aluno com deficiência intelectual, deve ser um “constante observador” (CHIZZOTTI, 2012, p. 108) daqueles que estão sobre a sua responsabilidade e procurar analisar por meio das aulas, o progresso e desenvolvimento de cada um, conforme o grau de dificuldade apresentado no transcorrer das aulas, e que por meio destas observações, possibilite novas estratégias pedagógicas para que eles possam superar suas fragilidades, buscando aprimorar os movimentos de forma que consigam exercitar tanto a parte motriz como também a cognitiva, de maneira que, possam atingir um desenvolvimento motor significativo em relação a sua deficiência.

É importante esclarecer que no planejamento das aulas e o conteúdo escolhido, o processo ensino e aprendizado por parte do aluno deve ser considerado as características dos alunos na sua singularidade para ocorrer à participação de todos, não fazendo distinção entre um ou outro, mas respeitando suas habilidades individuais.

Em síntese, a ideia básica sobre os elementos práticos para aquisição de um desenvolvimento motor que proporcione à aquisição de diversos gestos corporais são:

- Esquema corporal;
- Lateralidade;
- Estrutura espacial;
- Orientação temporal

Estas habilidades motoras têm como característica a construção dos movimentos, objetivando a melhoria da coordenação da motricidade global, levando a criança com deficiência intelectual a um nível satisfatório na construção das ações pedagógicas por meio “das experiências vividas pelo sujeito” (FERREIRA, 2003b, p. 25) dentro da escola ou no convívio diário com a sociedade.

Nesta lógica, a Educação Física tem como objetivo, propiciar o desenvolvimento motor dos alunos, por meio das práticas pedagógicas num ambiente inclusivo, ofertadas por meio das brincadeiras, jogos recreativos e de raciocínio lógicos, cuja movimentação possibilitará o aperfeiçoamento dos movimentos motores que já possuem e ao mesmo tempo sendo beneficiadas com as ações ocasionadas pelos gestos corporais, possibilitando o processo de maturação no desempenho cognitivo.

Todas as crianças, sem distinção, podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional. Quando em ambientes inclusivos, os alunos com deficiência, em especial, podem apresentar melhor desempenho nos ambientes educacionais, social e ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real” (FERREIRA, 2003a, p. 126).

Assim, cada aluno tem a sua individualidade, a pessoa com deficiência intelectual também não poderia ser diferente. Desta maneira, o interesse pela pesquisa surgiu da necessidade de compreender as práticas pedagógicas utilizadas pelo profissional da área de Educação Física na escola. O professor necessita de estratégias diversificadas para a aplicação de suas aulas, fazendo um paralelo de situações do próprio cotidiano do aluno e o ajudando de certa forma a sua independência e autonomia.

Metodologia

O presente estudo objetiva investigar as práticas pedagógicas ofertadas nas aulas de educação física para as pessoas com deficiência intelectual e entender como elas poderão ajudá-los no seu desenvolvimento motor? Pela sua natureza, se ajusta à abordagem qualitativa, por obter uma característica rigorosa em, investigar, analisar, descrever e interpretar as informações coletadas, “pela intuição e criatividade durante

o processo da pesquisa, por conceitos que se explicitam via propriedade e [...] por uma amostra pequena escolhida seletivamente” (SANTOS FILHO, 1995, p. 44-45).

Dessa maneira, a pesquisa foi realizada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), localizada na cidade de Aragarças, Estado de Goiás, buscando compreender como as práticas pedagógicas poderão ajudar no desenvolvimento motor do aluno com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física. Assim, a pesquisa tem como direcionamento a participação do aluno com alguma lesão cerebral que impossibilita a produtividade de ensino considerada satisfatória e continua no processo de escolarização nas aulas práticas ofertada no local da investigação.

É importante destacar que a investigação procura tomar a deficiência intelectual como função psíquica, que ao ser trabalhado as atividades práticas pelos professores de Educação Física de maneira sistematizada e pedagógica, provavelmente elas poderão lhes proporcionar gradualmente um desenvolvimento motor satisfatório. Entendendo que estas pessoas, mesmo apresentando esta deficiência e estando inserida numa instituição de ensino são “capazes de sonhar, imaginar, desejar, aprender e também amar. Eles esperam dos seus educadores maior compreensão de suas possibilidades” (PADILHA, 2007, p. 43-44) e capacidades da busca significativa no seu desenvolvimento físico como também do cognitivo.

Diante disso, tomando como base os estudos de Demo (2012) e Gil (2010), que assinalam a necessidade de critérios na elegibilidade dos contextos e participantes em estudos qualitativos, é necessário destacar que a escolha da instituição de Educação Especial (APAE), precisaria estar de acordo com alguns critérios, tais como:

- Ter no quadro aluno matriculado com deficiência intelectual;
- Ofertas de aula de Educação Física;
- Possuir no quadro docente, professores com habilitação em Educação Física;
- Oferecer espaço físico para a aplicação das aulas práticas de Educação Física.

Estes são os critérios para a escolha da instituição que se enquadraria nos objetivos desta pesquisa. Dessa maneira, a APAE de Aragarças/GO, se molda nos critérios propostos, e foi estabelecida no município há 23 (vinte e três anos).

Definido a instituição a ser investigada, a coleta das informações se desenvolveu em três momentos distintos e inter-relacionados, são eles:

- a) O procedimento de visitação pessoal a instituição de ensino a ser pesquisada;
- b) Comunicação e solicitação da direção para a realização da pesquisa;
- c) Comunicação e permissão do profissional de Educação Física para desenvolver a pesquisa por meio de entrevista semi-estruturada sobre as aulas práticas.

O processo de visitação foi formalizado junto à direção da instituição educacional, solicitando verbalmente a permissão para o desenvolvimento da pesquisa a ser desenvolvida na escola em apreço. Foi concedida a permissão para dar andamento à investigação, porém não houve ressalvas sobre a divulgação e as publicações dos resultados obtidos.

Motivados por esta permissão, foi comunicado ao professor de Educação Física sobre a pesquisa e sua temática, como ela seria desenvolvida e qual a sua finalidade. A partir desse momento foi assinado pelo professor da disciplina o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” da pesquisa e possibilitando ao pesquisador dar início a investigação. Uma vez realizada a organização e análise dos dados, podemos apresentar os resultados da coleta de informações do estudo.

Resultados e discussões

A pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre de 2014, no mês de abril e durante a realização da pesquisa foi entrevistado o professor que atua na Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (APAE) há seis meses, tendo concluído a graduação em Educação Física em 2003 na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) campus do Pontal do Araguaia, Estado de Mato Grosso.

Para iniciar a entrevista, foi elaborado um questionário contendo cinco perguntas dissertativas, salientando o assunto sobre as práticas pedagógicas do profissional de Educação Física para o atendimento da criança com deficiência intelectual. A pergunta de nº 01 esta relacionada às disciplinas ofertadas na formação inicial, **“Na sua formação inicial você foi contemplado com alguma disciplina**

para o atendimento com crianças especiais na rede regular de ensino?”. O professor respondeu da seguinte maneira:

Sim. Práticas de Ensino e Vivências Pedagógicas em Educação Física. Foi trabalhado apenas em assistir e observar e depois desenvolver os relatórios. (PROFESSOR ENTREVISTADO).

Conforme a primeira pergunta, observamos que as práticas de ensino e as vivências pedagógicas em Educação Física são matérias que englobam a maneira e o posicionamento do professor perante a sala de aula. Analisando a resposta do professor com a seguinte afirmação “trabalhando apenas em assistir e observar as aulas e depois desenvolver os relatórios” nos leva a indagar a forma que as disciplinas foram ministradas no curso de Educação Física. Seria importante para a construção dos conhecimentos sobre os alunos especiais, que os acadêmicos pudessem ter melhor contato e interagissem com mais proximidade, procurando desconstruir certas barreiras que normalmente as pessoas têm ou acreditam ter em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais. O fato de apenas observar e fazer relatório é muito pouco, seria importante que fosse mais explorado este momento de práticas formativas na escola/ campo, oportunizando momentos de grande construção nas concepções acadêmicas, mas foram às estratégias utilizadas pelos professores ao utilizar esta metodologia ao discutir e vivenciar a temática em estudo na formação inicial do professor entrevistado. Concordamos com Moreira (2009) quando ela diz que as instituições de nível superior têm vários desafios nos cursos de licenciatura, é um deles “é preparar profissionais da educação para organizar o trabalho pedagógico na escola com todos os alunos” (p. 261).

Dando sequência, a pergunta nº 2, destaca se o professor pesquisado possui alguma dificuldade pedagógica para a sua prática de ensino, **“Você tem dificuldades pedagógicas para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais?** A resposta do professor foi da seguinte forma:

Sim, de acordo com algumas crianças que estão matriculadas na escola, faltam-me certos conhecimentos sobre a deficiência. (PROFESSOR ENTREVISTADO).

O profissional que atua com alunos especiais necessita de um grande conhecimento sobre as deficiências que estão inseridas na escola. Dessa maneira seria importante que na formação inicial tivessem estudos mais aprofundados sobre

as diversas concepções de deficiências tanto teóricas como práticas, buscando amenizar a fragilidade pedagógica do acadêmico, quando este torna-se um recém-formado, e parte para o campo de trabalho, percebendo o que aprendeu na graduação é pouco em relação à realidade agora vivenciada. Assim, conforme a resposta do professor entrevistado “falta-me certos conhecimentos” percebe em sua fala certa insegurança para ministrar as aulas práticas de Educação Física, entende-se que devido à grande diversidade de deficiências e entre elas a intelectual, provavelmente isto dificultará a ação pedagógica, ocasionada pela falta de subsídios necessários para serem aplicados conforme a necessidade de cada aluno, pois eles “são únicos, singulares [...] suas necessidades e especificidades não são generalizáveis – cada um é um” (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 43)”. Portanto, o professor não deve acomodar, pelo contrário, buscar sanar suas dificuldades, entendendo que a construção do conhecimento é gradativo, buscando ter iniciativa no aprimoramento de melhores informações sobre as deficiências que os alunos possam ter e que a cada dia estão chegando ao contexto educacional.

Dessa forma, a pergunta de nº 3, descreve qual a abordagem pedagógica que é utilizada pelo professor, **“Ao ministrar aulas para crianças com necessidades educacionais especiais, quais são as abordagens pedagógicas de ensino utilizadas por você no planejamento das aulas?”** Segue a resposta:

Olha a abordagem que eu procuro desenvolver nas aulas práticas de Educação Física é a Psicomotricidade, porque trabalha a lateralidade, direcionalidade e o equilíbrio. (PROFESSOR ENTREVISTADO).

No que diz ao desenvolvimento motor do aluno a aplicação da Psicomotricidade nas aulas práticas de Educação Física vem auxiliar com sete requisitos básicos: motricidade fina (movimentos que dizem respeito à destreza manual), motricidade global (envolvem movimentos de grandes músculos em ações simultâneas), equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, organização temporal e lateralidade. Dessa maneira, Ferreira (2003b) orienta que a Psicomotricidade como área de conhecimento “que tem por objeto de estudo o homem, através do seu corpo em movimento e em relação ao mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo” (p. 25). Porém, o professor desta entrevista destaca somente “a lateralidade, direcionalidade e o equilíbrio”, esquecendo as outras habilidades motoras que

poderão ser contempladas ao aluno na aplicação desta abordagem, entendendo que ela objetiva “garantir a formação integral do aluno [...] que extrapola os limites biológicos [...], passando a incluir e valorizar” (DARIDO; SANCHES NETO, 2008, p. 7) o psicológico do aluno.

Estes são alguns dos principais elementos que compõe a abordagem psicomotora. Nesta abordagem a brincadeira é muito utilizada como estratégia para o desenvolvimento da criança, segundo Falkenbach et. al (2010, p. 47), “o brincar capacita a experimentação concreta da criança possibilitando um ir e vir entre as representações mentais e as ações concretas” da motricidade propiciando um desenvolvimento gradativo e qualitativo em conformidade com a ação motora.

No que se refere à abordagem escolhida pelo professor, a pergunta nº 4, apresenta e descreve a questão sobre as estratégias pedagógicas utilizadas para desenvolver as atividades com os alunos com deficiência intelectual, “Diante da abordagem escolhida, como você desenvolve as práticas pedagógicas durante as aulas ministradas?” Dessa forma, a resposta do professor investigado não foi muito convincente em relação à pergunta feita pelo pesquisador, como se comprova a seguir:

Sempre em aulas práticas: com uso de matérias como cordas, cones, bambolês, fitas, bolas e garrafas plásticas. (PROFESSOR ENTREVISTADO).

De acordo com a resposta é possível perceber a fragilidade de conhecimentos e de fundamentos acerca de como “desenvolver as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física” conforme a pergunta nº 4. O discurso do entrevistado é claro sobre a escolha certa da abordagem Psicomotora inspirada por Le Bouch e outros autores que muito influenciaram a Educação Física com seus conhecimentos. Porém, em conformidade com a resposta do professor percebe se que está faltando lhe certo discernimento de como utilizar uma metodologia adequada para atingir um determinado resultado por meio das práticas pedagógicas, neste sentido o desenvolvimento motor dos alunos. Portanto, conforme Ferreira (2010c),

é importante e indispensável a pratica da Educação Física Escolar para estes alunos especiais, pois através da atividade física que eles descobrem os potenciais e limitações de seus corpos e , conseqüentemente, se desenvolvem e se aceitam; isto facilita todo processo de ensino/aprendizagem (FERREIRA, 2010c, p.16).

Já o relato da pergunta nº 5, como se dá o comportamento dos alunos com necessidades educacionais especiais durante as aulas práticas de Educação Física ministrada pelo professor entrevistado, **“Como os alunos se comportam durante as atividades pedagógicas ministradas por você”?** Segue o relato do professor:

Todos em geral tem um bom comportamento nas aulas de educação física, com raras exceções que apresentam um nível de competitividade alta, pois apresentam dificuldades relacionadas ao perder. (PROFESSOR ENTREVISTADO).

No que diz respeito ao “comportamento dos alunos” na pergunta nº 5, observa que há um bom aproveitamento comportamental nas participações ativas dos alunos ao executarem as propostas pedagógicas oferecidas pelo professor. No entanto, na mesma resposta destaca certo grau de competitividade entre eles, “pois apresentam dificuldades relacionadas ao perder”, esta característica de ganhar ou perder não está de acordo com a abordagem adotada pelo professor para ministrar suas aulas de Educação Física, isto poderá ocorrer momentos de exclusão durante as atividades propostas. Analisando também, esta abordagem não deve ter como referência o rendimento, é sim assegurar o desenvolvimento motor, cognitivo e também o afetivo dos alunos, numa perspectiva harmoniosa e prazerosa “possibilitando um ir e vir entre as representações mentais e as ações concretas, firmando-se um facilitador” (FALKENBACH et al., 2010, p. 47) por meio dos objetivos delimitados pelo professor. Neste contexto, os objetivos devem ser “traçados de forma que se tornem viáveis e significativos, visando a esses alunos desfrutar um ambiente inclusivo de convivência com seus pares” (PAN, 2008, p. 134).

Dessa maneira, o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou pelas análises que o professor entrevistado obteve em sua formação inicial poucos subsídios teóricos e práticos em relação ao tema estudado. Foi constatado também que, devido à precariedade no currículo de formação, por meio das disciplinas contempladas, elas pouco o ajudaram após a conclusão da graduação, pois quando o mesmo foi confrontado na aplicação das práticas pedagógicas dentro do contexto educacional, demonstrou dificuldade na elaboração metodológica e pedagógica das atividades que pudessem contemplar a todos inseridos nas aulas, respeitando suas limitações e singularidades.

Considerações finais

Diante das respostas obtidas na entrevista feita ao docente investigado, verificou-se que ele não foi bem preparado na sua formação inicial para o exercício da docência com alunos que tem necessidades educacionais especiais, ponto este que nos impulsiona a refletir sobre suas práticas pedagógicas na Educação Especial para o desenvolvimento motor dos alunos.

Do que foi apresentado acima, percebe-se por parte do professor entrevistado pouco conhecimento sobre quais os subsídios práticos pedagógicos que ele poderá utilizar ao planejar suas aulas de educação física e em que momento eles deverão ser requisitados, objetivando um ensino significativo com a participação de todos os alunos presentes, possibilitando potencializar suas capacidades, independentemente de suas necessidades especiais.

Dessa maneira, entende-se que cada deficiência deve ser trabalhada de maneira singular, ou seja, cada ser humano é único, e esta unidade está inserida dentro de um contexto educacional, e ao mesmo tempo este contexto faz parte da sua vida, que refletirá na ação motriz propiciada pelas atividades pedagógicas ofertadas nas aulas de Educação Física pelo professor juntamente com seus pares. É neste sentido que o docente da área em estudo deve buscar melhor qualificação profissional, pois, pelos conhecimentos obtidos, surgirão resultados significativos, podendo ocorrer práticas pedagógicas mais eficientes, proporcionando um desenvolvimento motor adequado à criança com deficiência intelectual.

Neste aspecto, percebeu-se por meio deste estudo que o professor pesquisado obteve em sua formação inicial um estudo fragilizado com pouco embasamento teórico e prático sobre as necessidades especiais, ficando claro o despreparo desse profissional para a ação docente. Assim, destaca-se que ele deveria ter iniciativa em investir mais na sua formação, buscando novos saberes necessários que possam nortear sua prática pedagógica.

Referências

BATISTA, C. A. M. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

CAIO, R. (Orgs.); MENEGHETTI, R. G. K. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 229p.

CHIZOTTI, Antonio. Metodologia do ensino superior; o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 7.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. C., RANGEL, I. C. A (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. [reimpr.]. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. cap. 1, p. 1-24.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. 1.ed. 10 reimpr. São Paulo: Atlas, 2012. 216p.

FALKENBACH, A. P. et.al. Inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na educação infantil. In: _____ (Org.). **Inclusão: perspectiva para área da educação física, saúde e educação**. 1.ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2010. cap. 3, p.43-56.

FAVÉRO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/ SEEP, 2007. 60p.

FERREIRA, M. E. C. Aspectos de Intervenção na Área da Educação Física Escolar e a Política Inclusiva. In: BAUMEL, R. C. R.; RIBEIRO, M. L. S (Orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003a.

FERREIRA, V. **Educação Física: recreação, jogos e desportos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003b. 132p.

_____. **Educação Física Adaptada: atividades especiais**. Rio de Janeiro: Sprint, 2010c. 76p.

GIL, A. C. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

LEONARDO, N. S. T.; ROSSATO, S. P. M. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da Psicologia Histórico Cultural. **Rev. Bras. Esp. Marília**, v. 17, n. 1, p. 71-86, Jan-Abr., 2011.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A (Org.); MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. cap. 1, p. 15-29.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial No Brasil: História e Políticas Públicas**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208p.

MOREIRA, L. C. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: JESUS, D. M. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. cap. 4, p. 261-270.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial:** a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 194p.

PAN, M. A. G. S. **O direito à diferença:** uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibpex, 2008. 212p.

SANTOS, G. C. S. Diversidade e educação: desafio à formação e à atuação docentes. In: MAGALHÃES, R. C. P. (Org.). **Reflexões sobre a diferença:** uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. cap. 1, p. 177-189.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S. S (Org.); SANTOS FILHO, C. **Pesquisa Educacional:** quantidade- qualidade. São Paulo: Cortez, 1995. cap. 1, p. 13-59.

REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MATO GROSSO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Maria Niely de Freitas Silva
UFMT/PPGEdu/ICHS/CUR
Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas

Lindalva Maria Novaes Garske
UFMT/PPGEdu/ICHS/CUR
Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a Política de Educação do Campo no Estado de Mato Grosso e o papel das práticas pedagógicas diante do desafio de se construir uma escola ligada à vida, mergulhada no espaço e no tempo dos seus sujeitos. Esta pesquisa é de natureza bibliográfica e apresenta dados qualitativos a partir de produções científicas já produzidas por pesquisadores que se dedica a educação do campo e com base no pensamento de Paulo Freire. Os dados foram analisados tendo como inspiração o materialismo histórico e dialético. Observa-se que as políticas públicas em Mato Grosso apontam que a prática pedagógica para responder aos interesses dos sujeitos que trabalham no campo, deve estar vinculada a cultura, ao trabalho e as necessidades humanas e sociais desses povos. No entanto, sem um compromisso político e ético do educador do campo isso ficará só no discurso das políticas e não chega ao chão da escola

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação do Campo. Prática Pedagógica.

Introdução

O debate produzido nesse texto partiu do pressuposto de que a Educação do Campo é um direito de formação do ser humano e, assim sendo, não pode ser separada da vida camponesa e nem fragmentada em seu conteúdo. Acredita-se que o processo educativo deve contribuir para a melhoria das condições favoráveis a vida e para que os sujeitos do campo, reflexivamente, descubram-se sujeitos de sua própria história.

No entanto, ao olhar para as políticas educacionais percebe-se claramente que a Escola do Campo foi tratada com políticas compensatórias e que as práticas pedagógicas desenvolvidas não consideram a realidade social, cultural e produtiva na qual a escola está situada. O que sempre houve foi uma imposição de um modelo de educação baseado no currículo da escola urbana que considera a cultura dos povos do campo como inferior.

Com a reestruturação do sistema capitalista internacional a partir da década de 1980, evidenciam-se novas lógicas socioeconômicas baseadas na qualidade, eficácia e diversificação. Essa lógica requer trabalhadores e consumidores mais qualificados e, portanto a escola passa a assumir novos desafios e elaborar projetos que preparem seus alunos para resolver problemas locais e lidar com as incertezas (CHARLOT, 2013). Essa nova lógica também fica evidenciada nas políticas educacionais da escola do campo.

É importante destacar que não se discorda que a Escola do Campo precisa ser de qualidade e eficaz, mas como nos alerta Bernard Charlot (2013) quando se fala de educação é preciso ter bastante clareza de que qualidade e eficácia se tratam. Para a lógica do capitalismo a escola de qualidade e eficaz é aquela na qual a educação tem valor de mercadoria, deve ser rentável e formar cidadãos instruídos, responsáveis e criativos, com seus conhecimentos superficiais e desconectados da realidade social. Já a qualidade e a eficácia defendida na perspectiva da Escola do Campo seguem a ótica da formação humana libertadora e emancipadora, na qual a prática pedagógica deve contribuir para que homens e mulheres do campo se organizem, se articulem, se assumam como sujeitos de sua própria história (FREIRE, 2005; CALDART, 2009).

A partir dessas constatações cabe questionar: há sentido em organizar uma prática pedagógica que não melhora a vida das pessoas que vivem no campo? É possível ao educador do campo uma prática pedagógica neutra? A prática pedagógica do educador do campo tem contribuído no sentido de educar para a omissão social e para o mercado ou sendo libertadora e emancipatória viabiliza um projeto de transformação da escola do campo?

Assim, o objetivo desse texto é propor algumas reflexões sobre o papel do educador e apresentar uma breve leitura sobre as Políticas educacionais para o campo em Mato Grosso. Sabe-se que discutir sobre esse tema é um desafio que exige um aprofundamento teórico que não será possível neste texto, mas cabe ressaltar que ao construir essa análise não há pretensão de se responder e apontar uma solução para a angústia que surge ao pensar sobre as práticas pedagógicas na escola camponesa. A intenção é suscitá-la nos educadores que ainda não a têm, a fim de que possam refletir sobre seu papel.

Desenvolvimento - A opção metodológica definida para o estudo

Ao analisar a historicidade das políticas públicas educacionais se evidencia muitas contradições existentes entre os discursos assumidos pelo Estado e o vivido nas escolas. Tornar clara essas contradições entre o dito e o vivido não é tarefa fácil, sobretudo considerando a complexidade que envolve processo educativo, pois muitas vezes o discurso das políticas oculta a dominação ideológica, cultural e econômica de tal forma que impede a possibilidade de novas formas de pensar e de agir. Assim, para propor algumas reflexões sobre essa temática inspirou-se na abordagem do materialismo histórico e dialético.

Frigotto (2010) aponta que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de suma teológica, mas pode dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Para o autor as categorias como totalidade, contradição, mediação, alienação são construídas historicamente. Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Este se constitui em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Para Frigotto (2010) uma condição necessária para trabalhar com o método dialético de investigação é romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante. Quando se discute políticas públicas educacionais em Educação do Campo essa ruptura da lógica dominante é demasiadamente importante já que nesta perspectiva se vislumbra a transformação da realidade social.

Desta forma, a inspiração neste método se justifica pelo fato de se acreditar que o materialismo histórico e dialético pode contribuir para uma interpretação das políticas educacionais de forma mais dinâmica, pois se acredita que não podem ser compreendidas a partir de situações isoladas, fora das influências políticas, econômicas, culturais (GIL, 1989).

Essa pesquisa é de natureza bibliográfica, pois foi desenvolvida a partir de produções já elaboradas por outros pesquisadores dispostos em livros e artigos científicos (GIL, 1989). Quanto ao levantamento de dados, além dos materiais já mencionados, recorreu-se ainda à análise documental de textos legais das Políticas de Educação do Campo produzidos pelo Estado.

No presente texto não nos aprofundamos na construção histórica da Educação do Campo no Estado de Mato Grosso, o que nos propomos é apenas apresentar um relato superficial para que possamos compreender como essas políticas se constituíram. Esse é o objetivo do item a seguir.

A construção de uma Educação do Campo em Mato Grosso

O contexto histórico da Educação do Campo no Mato Grosso revela que os povos que vivem e trabalham na zona rural tiveram pouco acesso à educação escolar e, mesmo quando teve, foi uma escola urbana no campo e não a escola construída a partir da sua vida e da sua realidade.

Apesar da histórica exclusão, esses sujeitos foram aos poucos, se organizando, lutando e exigindo o respeito aos seus direitos fundamentais, bem como a formulação de políticas públicas construídas a partir da sua realidade e necessidades. Cabendo destaque a atuação do Movimento Sem Terra (MST), criado em 1984 e ligado à Pastoral da Terra, no Rio Grande do Sul, se consolidou como um movimento combativo e expressivo na luta pela reforma agrária e tem contribuído para uma reflexão e uma prática de educação do campo (CALDART, 2004).

Borges (2012) afirma que os movimentos sociais já sabem que as políticas públicas são formas de garantir alguma coisa para a população e que a sociedade capitalista utiliza a Educação como um aparato ideológico, um mecanismo social e político para difundir seus valores e se manter no poder.

Inclusive o termo “campo” relacionado à Educação nasce das discussões do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I Enera). Esse encontro foi realizado em 1997, promovido por instituições como MST, UNB, Unesco, Unicef, CNBB, que lutavam para consolidar uma educação que levasse em consideração as especificidades do meio rural (VILHENA-JUNIOR & MOURÃO, 2012).

A partir da luta dos movimentos sociais foi organizada ainda a I Conferência Nacional de Educação do Campo, em julho de 1998, em Luziânia-Go, na qual se criou objetivamente o movimento “Por uma Educação Básica do Campo” (TAVARES & BORGES, 2012). Tal movimento proporcionou uma mudança de paradigmas, apresentando um novo jeito de lutar e pensar a Educação para a população brasileira que vive e trabalha no campo. A articulação desse movimento contribuiu para a aprovação, em 2002, pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de

Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, oficializadas através da Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002. Nestas Diretrizes a identidade da Escola do Campo é

definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Diretrizes, Art. 2º, Parágrafo único).

A II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo deu continuidade e ampliou o debate sobre uma Educação que seja no e do campo. Para Caldart (2009) “no” campo porque o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e “do” porque tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Em Mato grosso, um fato marcante na construção da política em Educação do Campo foi a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação do Parecer n. 202-B em novembro de 2002. Em agosto do ano seguinte, através da Resolução n. 126/03, o mesmo Conselho instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

O I Seminário Estadual de Educação do Campo de Mato Grosso foi realizado com o apoio do MEC, em outubro de 2004, na capital Cuiabá. A conclusão deste Seminário foi resumida na Carta de Intenções, retomada um ano depois pela Secretaria de Políticas Educacionais (RECK, 2007).

O ano de 2006 foi marcante na construção da Educação do Campo em Mato Grosso. Em fevereiro, foi realizado o I Seminário do Norte de Mato Grosso, uma atividade do Fórum Estadual de Educação do Campo que deu início ao trabalho de levantamento de linhas políticas para um Plano Estadual de Educação do Campo. A partir deste Seminário, do Fórum e das diversas discussões nas conferências escolares, chegou-se a um texto propositivo para o Plano Estadual de Educação do Campo que deveria subsidiar os trabalhos na Assembleia Legislativa. Este texto foi concluído em maio de 2006 na Conferência Estadual de Educação do Campo. Em junho deste mesmo ano, aconteceu o Seminário Nacional de Educação do Campo, o qual resultou a Carta de Mato Grosso, uma Carta Compromisso para os gestores da

educação de todo o Brasil. Outro fato marcante foi à criação do Comitê Interinstitucional de Educação do Campo. Também ocorreu a I Formação dos Educadores do Campo no Estado.

Em janeiro de 2007 foi oficializada a Gerência de Educação do Campo que coordenou a realização do encontro de “Formação dos Educadores e Educadoras do Campo” do Estado de Mato Grosso realizado em novembro do mesmo ano.

O Plano Estadual de Educação, apresentado pela Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura e Desporto, da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, em capítulo onze dedica-se à Educação do Campo. Inicialmente, ao realizar um diagnóstico sobre a Educação do Campo afirma que:

parte da população do campo é atendida em escolas da zona urbana, utilizando transporte escolar. Este fato é prejudicial ao processo de ensino aprendizagem tendo em vista a dificuldade na oferta de efetivo transporte, transporte de qualidade e a grande distância percorrida pelo estudante ensejando seu desgaste físico e mental. Outro fator a ser considerado é que a existência de transporte escolar de alunos do campo para a cidade transcorre ao avesso das políticas de fomentação da cultura campesina do país.

O Plano apresenta as diretrizes para a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso, reconhecendo a diversidade povos do campo, a necessidade de articulação com as políticas nacionais e com as demandas e especificidades de cada região. Com base nisso assume-se o compromisso de política pública de Educação do Campo, respeitando

o campo como um espaço de vida e de relações vividas, e ao mesmo tempo produto e produtor de cultura, tendo como princípios orientadores: qualidade; respeito às organizações e aos movimentos sociais e seus saberes; da identidade e da localidade; da cultura; e, da formação dos sujeitos.

Quanto a identidade da Escola do Campo as diretrizes operacionais em seu artigo dois definem:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (DIRETRIZES OPERACIONAIS, Art. 2º).

Portanto, na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo, destaca que deve haver uma verdadeira interação entre a escola e a família, a comunidade, o meio socioambiental e cultural dos educandos(as), em que as condições de aprendizagem estejam intimamente ligadas à realidade da vida no seu conjunto, articulando os saberes do educando com os saberes escolares.

Em Mato Grosso observa-se que a Educação do Campo foi tratada como secundária. Para Arroyo (2009) o Estado ainda insiste em tratá-la como educação rural, ou seja, desvinculada da vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, servindo aos interesses do capital e do agronegócio.

Para Arroyo (2009) a cultura hegemônica considera os valores, as crenças e os saberes do campo de maneira romântica ou depreciativa. Por isso tenta impor um modelo de educação baseado no currículo da escola urbana, como se a cultura dos povos do campo devesse ser superada, não reconhecendo a especificidade do campo. Assim, pensar numa Educação do Campo supõe superar essa visão homogeneizadora e depreciativa e avançar rumo a um projeto de Educação do Campo que responda a questões concretas e incorpore nos currículo os saberes que preparam para a emancipação humana, para a justiça social. Nesse sentido, cabe questionar sobre o papel das práticas pedagógicas na construção e transformação da Escola do Campo.

A prática pedagógica de educador comprometido com a Escola do Campo

O histórico da Educação do Campo é marcado por lutas por hegemonia de projetos políticos antagônicos e a educação também está em disputa. Para que esta não seja submetida e subjugada aos interesses de reprodução ideológica e material do capital, torna-se fundamental que a prática pedagógica que dê novos contornos para a emancipação humana. Nesse sentido, os projetos da Escola do Campo devem basear-se nos direitos sociais e centrar-se na formação integral, plural, democrática, coletiva, solidária, que incorpore novos valores críticos sem desrespeitar os saberes culturais. Construir projetos que contemple o direito ao conhecimento das ciências, das artes, do corpo, das humanidades e das culturas de forma compromissada com o trabalho humano realizado no campo e não vinculados aos interesses do agronegócio, do mercado capitalista.

Diante do exposto, entende-se que não cabe na prática pedagógica de um educador do campo, um ensino “bancário” como afirma Paulo Freire (2005). Pelo contrário, as práticas pedagógicas contribuam para a desocultação da lógica neoliberal impregnada na escola e para estimular as lutas por emancipação dos sujeitos do campo. Parafraseando Freire:

Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não do sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos em suas relações com estes. A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça esse companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes souberem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da opressão e sim da libertação (FREIRE, 2005, p. 71).

Cabe deixar claro que não se concorda com a visão de que a escola é a redentora da sociedade moderna e nem com a corrente de pensamento que responsabiliza o professor pelo fracasso escolar. Mas, como afirma Freire (1996, p. 112) “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”. A escola pode e os educadores do campo também podem se acreditar que sua prática pedagógica é uma experiência especificamente humana e sendo humana é uma forma de intervenção no mundo.

De acordo com Santos (2013) a Educação apresenta-se historicamente como campo social de disputa hegemônica, pois é uma atividade humana e histórica que se define no embate dos grupos ou classes sociais. Na Educação do Campo isso não é diferente e travam-se lutas decisivas por poder, expressas nas políticas públicas e no discurso. Nesse sentido, as práticas dos educadores podem servir para reforçar e legitimar a ideologia do projeto dominante, ou podem, a partir do cotidiano escolar, fazer o trabalho da contramão em favor trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Entende-se que a Escola do Campo é um direito dos sujeitos do meio rural, direito este conquistado com muitas lutas. Ela tem um papel educativo fundamental, a ponto de que quem não passa por ela fica efetivamente em condição social desigual. Mas, reconhecer isso não é o mesmo que considerar a escola como referência única para pensar todos os processos formativos. O projeto educacional que ajuda a dar

sustentação à forma de sociedade que temos nunca foi somente escolar e o processo educativo garantido pela escola nunca foi somente baseado no ensino. Nesse sentido, os movimentos sociais incomodam pelo que traz de avançado, de dinâmico (ARROYO, 2009)

Atualmente há duas grandes lutas na Educação do Campo, uma para superar a histórica marginalização das escolas rurais e outra para implantar uma educação que respeite a identidade e a história de seus sujeitos, que considere a existência no campo de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa complexa, com suas particularidades, interesses e necessidades (GARSKE, 2006; CALDART, 2004).

Na perspectiva da Escola do Campo o educador precisa desenvolver uma prática pedagógica que estabeleça uma relação dialética entre Educação e compromisso político (GHEDIN, 2012). Tais práticas devem contribuir para a construção de uma escola que em seus processos de ensino e de aprendizagem considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima os saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Cabe ao educador do campo contribuir para que sua escola se transforme em ferramenta de luta. Nessa direção, o educador é o sujeito que embeleza e dignifica a realidade dos seus educandos, instigando-os a sonhar e lutar por um futuro no qual a partir da igualdade de fato e de direito, cresçam e se projetem as diversidades, para que enfrentem criticamente as mudanças aceleradas da atual sociedade e transitem com autonomia nas realidades em que vivem (MENEZES-NETO, 2011).

Para Freire (1996) é no exercício pedagógico do docente que se dá a formação da consciência crítica, condição fundamental para a autonomia. A autonomia se desenvolve quando a ação educativa tem como finalidade a construção de conhecimentos e não a transmissão passiva deste. Nessa ação, é imprescindível partir da realidade dos sujeitos, adotando como método o diálogo entre educador e educando que possibilite a valorização do contexto social e cultural do próprio estudante. Paulo Freire aponta que:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do

mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p. 58).

Por isso, cabe ao educador do campo ético e moralmente comprometido com a emancipação humana e assumir este compromisso implica num esforço que deve traduzir políticas públicas, em relações pedagógicas e em metodologias de aprendizagem, outros compromissos (FERNANDES, CERIOLI & CALDART, 2009).

Nessa dimensão, compreende-se que o educador do campo tem um papel de intelectual transformador. Essa perspectiva é defendida por Gramsci (1997) que entende a reflexão e a ação crítica como fundamentais para que professores desenvolvam práticas pedagógicas que incorporem interesses políticos emancipatórios, ou seja, que contribuam para a formação de estudantes críticos, que tornem o conhecimento problemático e argumentem em prol de um mundo melhor, comprometidos com a superação das injustiças econômicas, políticas e sociais.

Defende-se que a prática pedagógica é uma prática política que deve tornar-se uma práxis como transformadora do mundo (GHEDIN, 2012). Nesse sentido, ela se constitui como um princípio articulador de reflexão e que deve contribuir para o necessário questionamento e problematização das ações educativas na Escola do Campo, operando assim, um processo de mudança de atitudes que visem à construção de uma Escola que leve em consideração os interesses e necessidades da população que vive no e do meio rural.

Considerações Finais

Considerando que o ser humano é inacabado, mas precisa assumir seu destino, a escola do campo precisa ter compromisso para viabilizar seu projeto de transformação. Nessa dimensão, a construção da Escola do Campo, envolve um compromisso com todos, dos governantes por meio das políticas públicas, dos movimentos sociais, da comunidade, de educadores, de educandos. Caso contrário, não será possível acontecer de fato uma Escola do Campo.

A sociedade contemporânea nos coloca imensos desafios e as práticas pedagógicas precisam ser pensadas de forma que possibilite a formação de sujeitos que se portem no mundo não de forma passiva, contemplativa, mas ativa, autônoma e emancipatória. Entende-se que não se trata de formar um cidadão ideal para o agronegócio, ou para o mercado de trabalho, nem se trata de construir uma escola

que sirva aos interesses da classe dominante. Cabe questionar que projeto de sociedade se quer, que tipo de cidadão os educadores querem formar, que práticas devem desenvolver para contribuir para uma formação mais humana. Como afirma Freire:

Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar (...) Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente de se adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas o caminho para a inserção que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (FREIRE, 1996, p. 77).

Pode-se concluir que a luta contra a lógica do capital na educação é pertinente e atual. Somente no combate a essa lógica a educação pode assumir um significado de emancipação humana. Para tanto, as resistências e as construções de relações pedagógicas humanistas são fundamentais para se pensar a construção de uma educação do campo democrática, cooperativa e solidária, que atenda aos interesses do ser humano.

Referências

BORGES, Heloisa da Silva. **Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa**. In: GHEDIN, Evandro (Org). Educação do Campo: Epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

CALDART, Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). 4 ed. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). 4 ed. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989. Disponível em <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social-1989.pdf>>. Acesso em 13 ago. 2015.

GARSKE, Lindalva Maria Novais. **Educação escolar no MST**: intencionalidades Pedagógicas e políticas. 2006. 319 p. Tese. Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2006.

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a identidade do educador do Campo. In: _____ (Org.). **Educação do Campo**: Epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. BUENO, Daniel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENEZES-NETO, Antônio Júlio de. **Formação de professores para a Educação do Campo**: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo**: Desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2011.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT. **Orientações Curriculares das Diversidades para Educação do Campo**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MATO GROSSO. **Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso**. Lei n.º 10.111, de 06 de junho de 2014.

MATO GROSSO. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

VILHENA-JUNIOR, Waldemar Moura; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **Políticas públicas e os Movimentos Sociais Por Uma Educação do Campo**. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: Epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

RECK, Jair. (Org.). **Novas Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso**. Contextos: (RE) significando a aprendizagem e a vida. Seduc, MT, 2007.

SANTOS, Ivanete Rodrigues dos. **A questão da participação nos conselhos de educação no Brasil e em Portugal**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos; BORGES, Heloisa da Silva. **O Pronera como política para a Educação do Campo**. In: GHEDIN, Evandro (Org). Educação do Campo: Epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO POR MEIO DA CARTOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA COM AS TURMAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL MAJOR OTÁVIO PITALUGA

Gustavo Moraes Barbosa
Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis
Bolsista do PIBID/GEO/CUR/UFMT

Rogério Mendes de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis
Bolsista do PIBID/GEO/CUR/UFMT

Roselaine Alves de Araujo
Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis
Bolsista do PIBID/GEO/CUR/UFMT

Mirian Terezinha Mundt Demamann
Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis
Coordenadora de Área do Subprojeto PIBID/GEO/CUR/UFMT

Resumo

Os pibidianos do subprojeto PIBID/GEO/CUR/UFMT realizaram a construção de uma atividade didático-pedagógica na disciplina de geografia com as turmas do Primeiro Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Major Otávio Pitaluga. O principal objetivo do trabalho foi reconhecimento da cartografia e suas diferentes aplicações na sociedade, interpretando o sistema de representação gráfica a partir da contextualização e a prática da cartografia. Inicialmente as turmas foram observadas, com o propósito de conhecer os conteúdos estudados em sala de aula, também perceber as principais dificuldades dos estudantes em relação os conteúdos. No segundo momento foi realizado o levantamento bibliográfico, em seguida, a elaboração do plano de aula. A atividade foi aplicada em dois momentos, o primeiro em sala de aula e o segundo no laboratório de informática. A partir da aula com os conceitos base de cartografia e geografia os estudantes puderam desempenhar atividades práticas que estimulam a aprendizagem. Ao utilizar o programa Google Mapas e a produzir o desenho de um mapa mental por cada estudante pode ser identificado que o uso dos recursos tecnológicos, tais como, o computador acessando o programa Google Mapas e logo após com o desenho manual do mapa os estudantes terminaram as atividades com grande aproveitamento dos conteúdos apresentados durante a atividade. Resultado positivo desta atividade pode ser evidenciado pelos mapas produzidos e pelos discursos dos estudantes nos debates que aconteceram durante nas aulas.

Palavras-chave: Atividade didático-pedagógica. Ensino Médio. Geografia.

Introdução

O principal objetivo deste estudo é reconhecer a cartografia e suas diferentes aplicações na sociedade, promovendo competências nos estudantes a respeito dos elementos que constituem a identidade cultural e a transformação do espaço geográfico como produto das relações de poder, bem como, interpretando o sistema de representação gráfica, por meio dos sistemas de coordenadas e localização geográfica para que os estudantes desenvolvam a construção de um mapa mental e naveguem no programa Google Maps, relacionando os conteúdos e fomentando o debate acerca da importância e para quem servem os mapas geográficos.

A dificuldade dos estudantes do Primeiro Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Major Otávio Pitaluga (EEMOP) em ler e interpretar mapas cartográficos motivou os pibidianos a desenvolverem uma atividade didático-pedagógica para suprir tais dificuldades de aprendizagem.

A representação do espaço geográfico é uma tarefa importante para a humanidade. A necessidade em fazer essa representação é descrita por Martinelli apud Moço (2011, p. 72) de maneira que “Desde sempre, o homem registra o espaço onde vive. Trata-se de uma necessidade social”. No livro didático de Guerino (2013) a respectiva autora descreve que antigas civilizações colaboraram para o progresso da cartografia. Atualmente o progresso da cartografia continua agregando novas tecnologias para representar o cenário do espaço geográfico.

Antigos mapas produzidos a cerca de 2500 anos antes de Cristo (a. C.) feitos na Babilônia, parte do atual território do Iraque, remontam que a civilização desta região já dispunha de recursos que representavam o espaço geográfico. Inscrições rupestres encontradas em cavernas no Vale do rio Pó em Bedolina na Itália são exemplos de mapas primitivos representando a organização social dessa região há cerca de 2400 anos a. C. (GUERINO, 2013).

Em relação à evolução dos mapas e da cartografia os gregos são considerados os autores dos primeiros mapas que indicaram a esfericidade do planeta Terra (BOLIGIAN e BOLIGIAN, 2013). Ainda, no contexto trabalhado pelos autores a respeito do processo histórico da cartografia destacam que:

Nos séculos XV e XVI, expansão marítima europeia promoveu a ampliação do mundo conhecido e cartografado. A partir do século XVIII, a expansão do capitalismo industrial e o desenvolvimento de novas tecnologias (máquinas, instrumentos, meios de transporte, etc.)

permitiram o reconhecimento e a exploração de lugares da Terra até então ignorados pelos europeus (BOLIGIAN e BOLIGIAN, 2013, p. 10).

No primeiro momento os mapas foram instrumentos de localização favorecendo a leitura do espaço geográfico. Devido ao conjunto de informações que estão inseridos nas representações gráficas os leitores tem a possibilidade de interpretar este conjunto de dados. As diferentes abordagens podem ser expressas nos mapas desde a localização das ruas e sua distribuição no município, como os limites políticos dos territórios e até a posição geográfica dos continentes no globo terrestre, entre outras informações e conhecimentos aplicados à cartografia temática.

O conhecimento de ler e interpretar mapas proporcionam habilidades que favorecem o descolamento das pessoas por diferentes territórios. Isso acontece porque os mapas possuem dados informativos a respeito da área mapeada. No momento existem vários equipamentos que utilizam a base cartográfica para representar o espaço geográfico, como, o *Global Positioning System* (GPS), aplicativos de celular que contém mapas detalhados das cidades, imagens de satélites que são utilizadas para distintas finalidades, entre outros fins.

Na escola EEMOP, os estudantes do Primeiro Ano do Ensino Médio começaram o ano letivo aprendendo nas aulas de geografia os principais conceitos e finalidades da cartografia para a representação do espaço geográfico.

Os pibidianos do subprojeto PIBID/GEO/CUR/UFMT percebendo as dificuldades dos estudantes da escola em assimilar os conteúdos dessa área do conhecimento da geografia promoveram uma atividade para fomentar o ensino e a aprendizagem da cartografia, de maneira conceitual, por meio de aulas expositivo-dialogadas com debates e de modo prático, com uma aula no laboratório de informática, utilizando os computadores como recurso didático-pedagógico.

Desenvolvimento

Na escola EEMOP os pibidianos estão engajados em promover ações pedagógicas trabalhando com os estudantes que cursam o Ensino Médio.

A forma de identificar uma atividade que seja eficiente tanto para os pibidianos quanto para os estudantes foi por meio do acompanhamento das turmas do Primeiro Ano do Ensino Médio, realizando observações das aulas de geografia. Nas

observações das aulas foi possível conhecer o conteúdo estudado identificando as principais dificuldades dos estudantes em relação ao conteúdo trabalhado.

A participação dos pibidianos nas observações das aulas de geografia agregou experiências que vieram a contribuir efetivamente nas atividades. O contato em sala durante esta atividade possibilitou aos pibidianos intervirem nas atividades previamente estipuladas para as observações. Cabe destacar que no trabalho do professor Glayton Vilela (supervisor do PIBID/GEO na escola EMOP) durante as aulas de geografia emprega a técnica do discurso aliada às explicações do conteúdo. O questionamento do professor Glayton aos estudantes em relação ao tema apresentado durante as aulas relaciona o conteúdo estudado com as realidades mais próximas dos estudantes. Todas estas características foram consideradas importantes para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Com base na experiência das observações das aulas de geografia, os pibidianos se propuseram a realizar o planejamento de uma aula diferenciada das aulas convencionais.

A temática da atividade compreende a representação do espaço geográfico. Conforme identificado nas aulas de geografia esta temática estava sendo aplicada aos estudantes.

Inicialmente foi realizado o levantamento bibliográfico em materiais pedagógicos relacionados aos conteúdos da geografia e outras ciências e afins, bem como, as técnicas que deram embasamento para a representação do espaço geográfico. Os materiais estudados a respeito da temática que subsidiam o estudo foram os livros didáticos de geografia, planos de aula de geografia e cartografia, revistas pedagógicas, artigos acadêmicos, sites acadêmicos e de pesquisa.

Na pesquisa bibliográfica foram procurados os conceitos e definições para a representação do espaço geográfico que pudessem ser assimilados com maior praticidade pelos estudantes.

O sentido do que se considera espaço geográfico é fundamental para que os estudantes entendam como representá-lo. O espaço geográfico é o conjunto das ações humanas que de alguma forma se apropriam e transformam a natureza. De acordo com Boligian e Boligian (2010, p.147) o resultado do que é o espaço geográfico se deve:

[...] por meio do trabalho e das técnicas utilizadas pela realização no decorrer da História que as diferentes sociedades humanas têm se apropriado dos elementos naturais e, conseqüentemente, do lugar onde vivem, criando um espaço humanizado composto de elementos culturais, como lavouras, pastagens, cidades e estradas. A esse espaço humanizado no qual encontramos uma natureza socialmente transformada pelas mãos do ser humano chamamos de **espaço geográfico**.

A representação do espaço geográfico é uma forma importante para conhecer as características de um determinado ambiente da natureza e da sociedade que pode ser representado por mapas, cartas, fotos e imagens cartográficas.

A cartografia tida enquanto ciência, arte e técnica de elaborar mapas e cartas cartográficas que representam a superfície terrestre. O autor Castrogiovanni define a cartografia como:

[...] o conjunto de estudos e operações lógico-matemáticas, técnicas e artísticas que, a partir de observações diretas e da investigação de documentos e dados, intervém na construção de mapas, cartas, plantas e outras formas de representação, bem como no seu emprego pelo homem. Assim, a cartografia é uma ciência, uma arte e uma técnica (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 38).

As definições dos autores citados foram adotadas como base para a construção das aulas de geografia com os estudantes. O próximo passo foi elaborar o plano de aula, onde os pibidianos explicaram a representação do espaço geográfico, utilizando o livro didático, em seguida utilizando os computadores do laboratório de informática conectados à internet e por fim, um exercício prático onde os estudantes a partir dos conhecimentos aprendidos durante a aula de uma maneira interativa. Resultando numa pesquisa no programa Google Maps e por último o desenho do mapa mental.

O planejamento da atividade a ser aplicada nas turmas que passaram pelas observações das aulas de geografia foi dividido em dois momentos. Entre a sala de aula e o laboratório de informática. O primeiro momento trabalhado na sala de aula compreende a conceituação de cartografia e o seu processo histórico. O segundo momento, no laboratório de informática os estudantes trabalharam em duplas para desenvolver a primeira atividade prática, realizando uma tarefa de navegação pelo programa Google Maps, localizando o município de Rondonópolis/MT, bem como, o lugar onde cada estudante reside. Na segunda atividade prática cada estudante desenhou um mapa mental, contendo o percurso entre a casa do estudante até a escola, informando os pontos de referência lembrados pelos próprios estudantes: rosa

dos ventos inserida com ajuda do programa Google maps para facilitar na identificação os pontos cardiais e a direção que se encontra a sua casa em relação à escola.

Considerações Finais

As ações de trabalho na iniciação à docência realizadas na escola EEMOP promovem atividades para o desenvolvimento e a prática docente aos pibidianos.

As experiências envolvidas no processo de ensino-aprendizagem que o PIBID/GEO proporcionaram até o momento aos envolvidos no subprojeto são de grande valia, principalmente para os graduandos do Curso de Licenciatura Plena em Geografia que agregaram conhecimentos importantes para a vida profissional.

Os estudantes dos Primeiros Anos que participaram das aulas de cartografia conseguiram desenvolver todas as etapas propostas. Na sala de aula, o fato de utilizar explicações e exemplos que levam os conceitos das ciências geográficas e cartográficas possibilitou aos estudantes estarem mais próximos do conteúdo indo além do livro didático. Alguns exemplos do uso da cartografia e do conhecimento geográfico que estão inseridos no cotidiano das pessoas, empresas e governos foram muito úteis para a aprendizagem dos estudantes.

A maior constatação que pode ser identificada foi quanto à facilidade em utilizar o programa Google Maps para visualizar imagens de satélite do município de Rondonópolis e ensinar como a cartografia interage com a sociedade. Essa atividade prática com o Google Maps possibilitou aos estudantes visualizarem os pontos de vista de observação da paisagem na visão horizontal, oblíqua e vertical. O acesso à localização geográfica do espaço observado e a concepção de lateralidade que pode ser desenvolvida no deslocamento a partir do mapa virtual, também são ações que acrescentaram bastante à aprendizagem dos estudantes. O que o programa Google Maps chama a atenção é pela facilidade de que os estudantes podem visualizar imagens de satélites da sua própria cidade, trazendo para a sala de aula os lugares já conhecidos e vivenciados por eles. Dessa forma, facilita o acesso às informações e conceitos da geografia e cartografia que são trabalhados na sala de aula.

Referências Bibliográficas

BOLIGIAN, Levon. **Geografia espaço e vivência**. Vol. 1. São Paulo: Saraiva, 2010.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

GUERINO, Luiza Angélica; **Geografia**: a dinâmica do espaço geográfico. Curitiba: Positivo, 2013.

MOÇO, Anderson. GEOGRAFIA 6º e 7º anos: A história dos mapas e sua função social. IN: **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 1, n. 243, p. 72-75, jun/jul. 2011.

A CONCEPÇÃO DO ESTUDO ETNOMATEMÁTICO

Gláucio Antônio Munhos Sanches
SEDUC/MT

Solange Flôres de Souza
SEDUC/MT

Resumo

O presente artigo tem como finalidade identificar a concepção da Etnomatemática e sua utilização em uma comunidade rural e, como as pessoas pouco escolarizadas conseguem solucionar os problemas matemáticos do dia a dia, partir dos conhecimentos transmitidos pelos antepassados. A aplicação da geometria é utilizada no cotidiano merecendo destaque por isso o registro e sua divulgação. Dessa forma, o trabalho apresenta algumas unidades de medidas de comprimento tais como o: palmo e a braça; as medidas de área: hectare, a quarta, o litro e a tarefa e por último as unidade de volume: carro de milho e o balaio. Vale destacar que o uso da linguagem utilizada pela comunidade, em especial é a unidade de litro utilizada para o cálculo de área. A pesquisa é qualitativa e os dados foram obtidos através de reuniões em grupos que foram realizados no Centro comunitário da Igreja da comunidade Cachoeira da Fumaça, no município de Novo São Joaquim, no Estado de Mato Grosso.

Palavras-Chave: Matemática. Ensino em Etnomatemática. Geometria.

Introdução

O presente artigo busca investigar o estudo da geometria em seus diferentes contextos, a partir de conhecimentos não formais. Atualmente faz-se necessário criar, recriar novas propostas metodológicas para o ensino da matemática na educação. Dessa forma a proposta é investigar como uma comunidade rural se apropria de conhecimentos não formais para realizarem seus cálculos matemáticos no dia a dia.

A coleta dos dados foi realizada no mês de fevereiro a outubro de 1990 em uma comunidade rural conhecida como Cachoeira da Fumaça, no município de Novo São Joaquim, no estado de Mato Grosso.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro produtores rurais com idade entre 55 a 68 anos. As entrevistas foram realizadas no interior do centro comunitário da igreja local. A investigação é de natureza qualitativa, articulando os conhecimentos Etnomatemático de Ubiratan D' Ambrósio para a realização da pesquisa de campo.

No Brasil, o estudo relacionado à Etnomatemática²³ foi introduzido na década de 70 pelo pesquisador matemático Ubiratan D' Ambrósio. A Etnomatemática se preocupava em investigar o conhecimento matemático de determinados grupos culturais específicos ou realizavam estudos sobre a Etnomatemática do cotidiano (D'AMBROSIO, 2001).

A respeito do ensino de matemática, há muito que ser estudado. Dessa forma, nosso questionamento baseia-se na seguinte questão: *Qual compreensão que os sujeitos envolvidos possuem das atividades práticas realizadas em relação à matemática?* O objetivo central deste estudo foi investigar a concepção acerca dos estudos em geometria adquiridos pelos sujeitos participante da pesquisa. Para responder nosso questionamento foi desmembrando os seguintes objetivos específicos: identificar o método utilizado para a resolução de problemas matemáticos presentes no cotidiano dos indivíduos e destacar as transformações no ensino da matemática ocorridas no decorrer dos anos.

Os conhecimentos matemáticos adquiridos e transmitidos através das gerações são apresentados nesse trabalho, no intuito de valorizar e destacar o ensino da matemática. A Etnomatemática é um conhecimento matemático praticada por grupos de pessoas específicos, tais como os matemáticos. Dessa forma, os conhecimentos da matemática são transmitidos através: do conhecimento escolar, são transmitido através das atividades realizadas no dia-a-dia, e, principalmente, através das atividades produtivas praticada pelo grupo social para atender às suas necessidades de sobrevivência. De acordo com D' Ambrósio (1985, p.43), “antes e fora da escola, quase todas as crianças do mundo se tornam ‘matematizadas’, isto é, desenvolvem a “capacidade para usar números, quantidades, a capacidades de qualificar e quantificar, e alguns padrões de inferência”.

Nesse contexto, as atividades desenvolvidas no ambiente escolar não se preocupavam como um campo de pesquisa para os pesquisadores em Etnomatemática, haja vista que, esse conhecimento não é trabalhado nos conteúdo dos livro didático. Sendo assim, tal estudo era transmitido no ambiente familiar.

²³ Etnomatemática advém da palavra grega *Etno* e significa: etnia, cultura, e, por extensão, indivíduos que ao longo de suas vidas desenvolvem e acumulam experiências e memórias.

Segundo D'AMBROSIO (1998, p. 52), “fazer da Matemática uma disciplina que preserve a diversidade e elimine a desigualdade discriminatória [...]”.

Apesar do estudo em Etnomatemática ser muito cogitado entre os pesquisadores matemáticos, um dos grandes desafios enfrentados é a carência de literatura específica acerca da temática em questão e a divulgação dos mesmos. Sendo este, um dos motivos pelo interesse da pesquisa.

Segundo Fiorentini, a Etnomatemática:

[...]significava a matemática não acadêmica e não sistematizada, isto é, a matemática oral, informal, “espontânea” e, às vezes, oculta ou congelada, produzida e aplicada por grupos culturais específicos (indígenas, favelados, analfabetos, agricultores...). Isto é, seria uma maneira muito particular de grupos culturais realizarem as tarefas de classificar, ordenar, inferir e modelar (FIORENTINI, 1994, p. 59).

Nesse contexto, devemos nos perguntar sobre a importância em estudar e compreender os conhecimentos matemáticos.

Para D'Ambrósio, a Matemática é entendida:

Como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural (D'AMBROSIO, 2002a, p. 82).

De acordo com o autor acima citado, percebe-se que os conhecimentos, os saberes matemáticos são ensinados e transmitidos através das gerações. Atualmente, o termo Etnomatemático vem sendo estudado e divulgado, principalmente pelos estudos desenvolvidos por D'Ambrósio (1998) que fez uma aproximação etimológica da palavra: *Etno* que se refere a algo muito amplo, relacionado ao contexto cultural, incluindo, portanto, linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; -MATEMA- que significa explicar, conhecer, entender; e -TICA, que vem de *techne* e significa arte ou técnica. Portanto, pode-se afirmar que Etnomatemática é a técnica ou arte de conhecer, explicar, entender, lidar e conviver, nos mais variados contextos culturais e sociais (FIORENTINI, 1994).

Nesse sentido faz-se necessário conhecer e compreender como as pessoas com baixa grau de instrução aprenderam e executam as atividades, os problemas matemáticos no seu dia-a-dia. De acordo com D'Ambrósio (1990), ele faz referência

à necessidade de epistemologias alternativas para explicar formas alternativas de conhecimento e ressalta que “o reconhecimento de uma variedade de estilos de aprendizagem está implícito no apelo ao desenvolvimento de novas metodologias” (D’AMBROSIO,1990, p. 74).

Nesse contexto, quando recorremos as pesquisas ancoradas nos estudos culturais, recorremos à etnografia, ou seja, é um dos objetivos dos estudos culturais é desenvolver estudos da cultura, na tentativa de aprofundar o conhecimento e a compreensão acerca dos contextos sociais e políticos. Os objetivos da Etnomatemática, entendida por: D’Ambrosio, como “arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais” (D’AMBROSIO,1998, p. 5).

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa foi de natureza qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados foram: o questionário, a entrevista semiestruturada, as mesmas foram gravadas e posteriormente transcritas em um caderno de campo e, a dinâmica de grupo com atividades práticas. Os referenciais teóricos utilizado na pesquisa estão alicerçadas nas obras de D’Ambrosio, Gerdes e, Fiorentini.

A pesquisa de campo foi escolhida inicialmente em função de sua história, pequenos produtores rurais com baixa grau de instrução, porém realizam os cálculos de geometria utilizando outros recurso como medida de área e de volume.

A Pesquisa

O *lócus* da pesquisa foi a Cachoeira da Fumaça, município de Novo São Joaquim, Estado de Mato Grosso. Foi realizado encontros com os produtores rurais. Certo dia, durante nossos encontros, um dos sujeitos participante, o senhor: Adão, solicitou ajuda, para orientá-lo em dados matemáticos em sua atividade cotidiana. O mesmo relatou que trabalhava na roça, tendo roçado uma juquirá e, pelos seus cálculos, a área do trabalho realizado seria mais ou menos 13 litros, pedindo-me apenas a confirmação de seu resultado a fim de que pudesse levar ao seu patrão para receber os honorários correspondentes à tarefa realizada.

Dessa forma, após alguns cálculos matemáticos, o resultado foi de 12 *litros*. Entretanto, o nome da unidade de medida que foi apresentado era desconhecido até então pelo pesquisador, haja vista que, a unidade de medida solicitado era uma unidade de volume e não de área. Como o trabalho era manual, a área não deveria ser muito grande.

Diante de tal dilema a solução seria utilizar um comparativo com uma unidade de *alqueire*? Sim, o alqueire o senhor Adão deveria conhecer. Porém, é sabido da existência de dois tipos de *alqueire*, o alqueirinho paulista e o alqueirão mineiro.

Na região é utilizado o alqueirão. Após alguns cálculos da área em *alqueirão* e, tendo chegado a uma fração deste. Perguntei-lhe “Quantos *litros* são mesmo um *alqueire*”? Ele respondeu rapidamente: “80 *litros*”. Ficou fácil fazer a conversão e dar-lhe o resultado, que ficou bem próximo do que ele me disse que tinha obtido.

Mediante tais relato, a seguir algumas unidades de medidas de comprimento, de área e de volume, trabalhada de forma diferenciada pelos produtores rurais investigados.

As unidades de medida de comprimento

Sabemos que na história de evolução do homem, o mesmo utilizou partes de seu corpo para obter referenciais ou unidades de medida, tais como: a *polegada*, a *jarda*, o *cúbico*, dentre outros. No Brasil, a população rural, principalmente dentre os pequenos produtores, usa-se o *palmo* e a *braça*.

Palmo

É a medida correspondente ao comprimento entre o dedo polegar e o dedo mínimo da mão espalmada de um homem. Como existem diferenças entre as medidas das mãos de um homem para outro, convencionou-se usar 22 cm para o *palmo*. Abaixo alguns exemplos de utilização do *palmo*.

Exemplo 1. Estaca de cerca: Mede 9 palmos e o Mourão de cerca mede 11 palmos.

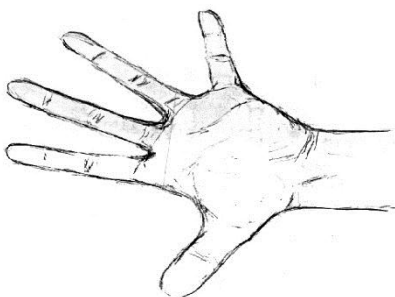


Fig. 1 – (elaborado pelo autor).

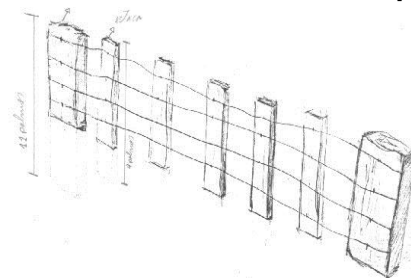


Fig. 2- Cerca com Mourão (elaborado pelo autor).

O *palmo* é utilizado em praticamente em tudo que se faz necessário medir com tamanhos relativamente pequenos na roça.

Exemplo 3. Cabo de machado: Mede 4,5 *palmos*, o que corresponde aproximadamente a 1 metro.

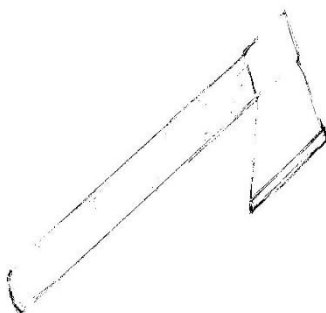


Fig. 3 – Representa um machado.

Exemplo 4. Rédeas para cavalgar feitas de cedem²⁴. São iniciadas com fios de 11 *palmos* (figura 4) e depois de enroladas ficam com 9 *palmos* (figura 5).

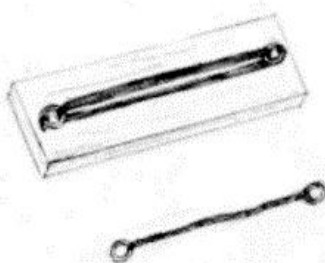


Fig.4 - Fios passados por argola

Fig. 5 - Rédeas pronta(elaborado pelo autor)

Braça

A *braça* é a unidade de medida correspondente ao comprimento que vai do pé até a ponta dos dedos da mão de um homem de pé e com o braço levantado (figura 6). Como existem diferenças de altura de um homem para outro, convencionou-se utilizar para a *braça* o valor de 2,20 metros. A *braça* corresponde desta forma, a 10 *palmos*. Temos, assim, o *palmo* como um décimo da *braça*.

²⁴ Cedem. Espécie de corda feita com crina e cauda de equinos.

Fig. 6 – Posição correta para se medir uma braça (elaborado pelo autor).



A *braça* é utilizada para medições maiores, mais especificamente na medição de comprimento de cercas e no cálculo de áreas.

As unidades de medida de área: Hectare e o litro

A unidade de medida de área mais utilizada no Brasil é o *hectare*, principalmente na região sul, onde é considerada uma medida oficial, aquela apresentada em documentos, como por exemplo, escrituras de terras e custeio de lavouras. Outra unidade de medida utilizada no restante do país é o *alqueire*, porém com uma equivalência em *hectares*.

Hectare

O *hectare* é a unidade de medida de área correspondente a 10.000 m^2 . Como exemplo, um quadrado de 100 m de lados tem área correspondente a 1 *hectare* e isto equivale aproximadamente a um campo de futebol (figura 7).

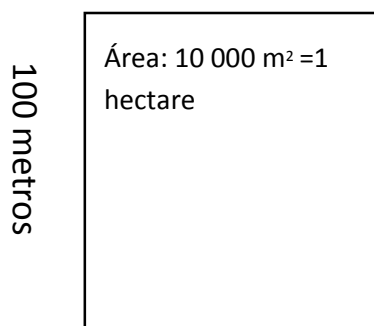


Fig. 7 – Quadrado representando 1 hectare (elaborado pelo autor).

Litro

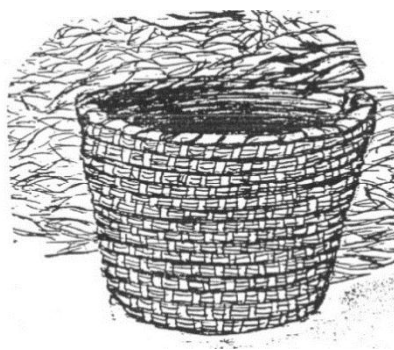
Litro é a unidade de medida de área correspondente a uma área que pode ser plantada com a quantidade de um litro de sementes. Esta unidade é utilizada pelo agricultor quando deseja cobrar pela prestação de serviços de preparo e plantio a um proprietário de terras. A atividade era cobrada pela área de onde se arrancavam os tocos. Para fazer tal medição, formava retângulos de 12,5 *braças* por 10 *braças*. Esses retângulos recebiam o nome de *litro*, que na prática correspondia ao mesmo litro do s.r. Adão.

As unidades de medida de volume: Carro de Milho e o balaio

Carro de Milho

É a unidade de volume que corresponde à quantidade de milho em espigas necessária para encher um carro de boi. Para evitar que compradores mais espertos construíssem carros grandes, esta quantia necessitou ser padronizada. O carro de milho passou a ter uma relação direta com o litro (unidade de volume: 1.000 ml ou 1.000 cm³) aparecendo subunidades desta.

Balaio



O balaio de milho é a subunidade do carro de milho que corresponde a 100 litros (volume). Na realidade, o que a comunidade utiliza é a correspondência de 40 *balaio*s de 100 litros (figura 15). Segundo o senhor Amador, no estado de Minas Gerais, o carro de milho é padronizado em 50 *balaio*s de 100 litros cada. Outro exemplo interessante foi transmitido pelo senhor Miguel, sendo uma pessoa correta, não sabendo fazer cálculos matemáticos através de fórmula para calcular o volume

do tronco de cone, pois era semianalfabeto e não conhecia as artimanhas da geometria espacial, utilizava o mecanismo a seguir descrito para fazer a conferência do volume calculado em um *balaio*. Contava 130 espigas de milho, sendo a metade de espigas médias e a outra metade de espigas grandes. Se o *balaio* comportasse exatamente esta quantidade, admitia que o volume do *balaio* era a metade de espigas médias e a outra metade de espigas grandes. Se o *jacá* comportasse exatamente esta quantidade, admitia que o volume do *balaio* era de 100 litros. De um modo mais prático, passaram-se a contar 120 espigas, todas grandes.

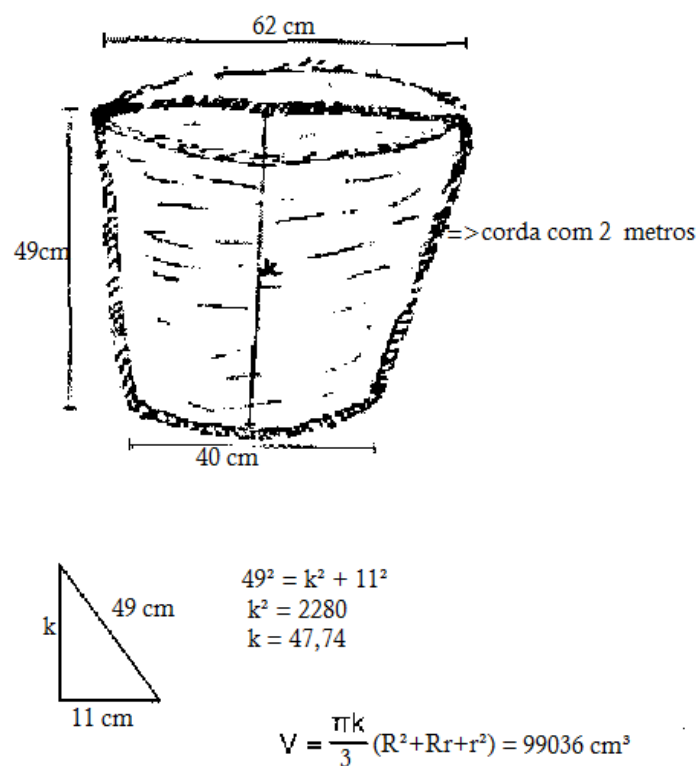


Fig. 8 – balaio (elaborado pelo autor)

Outra maneira utilizada na prática para conferir se o balaio comporta exatamente 100 litros, era a seguinte: pega-se uma corda de 9 palmos aproximadamente 2 metros e passa-se pelo fundo encontrando as pontas na boca do balaio, comporta 100 litros se as pontas não encontrarem é mais de 100 litros, se as pontas se cruzarem comporta menos de 100 litros.

Como cada 1000 cm³ é um litro, tomamos 99,036 litros

Conclusão

A finalidade deste foi de divulgar os conhecimentos da geometria nos cálculos matemáticos presente nas atividade do cotidiano, porém de realizados de maneiras alternativas. A população rural mesmo com pouca instrução formal, mediante a necessidade de produção, passaram a utilizar de algumas estratégias próprias para realizarem seus cálculos matemáticos, sendo os mesmo transmitido de geração em geração. Entretanto tais conhecimentos, infelizmente, não são transmitidos nos livro didáticos e tão pouco utilizados no cotidiano escolar.

Na História da humanidade, os sábios eram conhecedores de todas as ciências, sendo os mesmo procurado para resolverem todos os tipos de problemas, como por exemplo: os curandeiros das tribos indígenas, os raizeiros, os castradores de animais etc.

Essas pessoas eram procuradas pelos membros da sociedade para solucionarem problemas relacionados a produção e comercialização de seus produtos, mesmo não possuindo nenhum tipo de escolarização, os mesmo possuem certa sabedoria, resolvendo cálculos matemáticos com precisão razoável.

Dessa forma, o presente trabalho, tem como objetivo divulgar e valorizar os conhecimentos das pessoas dessa comunidade rural, pois mesmo não possuindo conhecimento científico, devemos destacar esses conhecimentos no ensino da geometria realizando um comparativo entre o ensinamento do livro didático e a maneiras que seus pais e avós realizam seus cálculos, com vista a valorização e transmissão da cultura para a população jovem.

Referências

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1990.

_____. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates, SBEM, ano II, n. 2. Brasília. 1989. p. 15-19.

_____. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade – Coleção Tendências em Educação Matemática**. 1ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.



FIorentini, D. **Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção científica em Cursos de Pós-Graduação.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP: 1994.

GT 2

Currículo e práticas pedagógicas



Resumo – Pôster

INTERDISCIPLINARIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DE SALA DE AULA, DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DO MUNICÍPIO DE NAZARÉ DA MATA – PE

Iolanda Mendonça de Santana
Universidade de Pernambuco
Núcleo de Pesquisas e Formação de Professores - NUFOP

Maria de Fátima Gomes da Silva
Universidade de Pernambuco
Núcleo de Pesquisas e Formação de Professores - NUFOP

Resumo

O presente trabalho constitui um recorte de uma pesquisa em andamento que está sendo desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação, na Universidade de Pernambuco. Tem por objetivo investigar possibilidades de vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas dos professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental. No que se refere à metodologia adotada para esta investigação, é de referir que se fez opção nesta pesquisa pela abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação, a qual compreende e busca soluções alternativas para situações problemáticas relacionadas à prática pedagógica de professores, tendo por base as etapas que direciona a pesquisa-ação, a saber: o diagnóstico, a ação, a reflexão e a avaliação. Tem-se como técnica de coleta de dados um grupo focal com professores, supervisores e gestores de três escolas que servem de *lôcus* a este estudo. Como resultados preliminares, é possível identificar que os docentes, sujeitos desta investigação, tendem a estruturar suas práticas pedagógicas pelas vias da interdisciplinaridade, uma vez que têm considerado em suas práticas pedagógicas o princípio da integração, por meio de uma agenda mensal de planejamento que concentra temas geradores, na tentativa de construir um trabalho pedagógico de maneira integrada e interdisciplinar. Refere-se que como ação intervencionista, elaborou-se um projeto coletivo de trabalho, a ser vivenciado pelos professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental, levando em conta a vivência da problemática social em sala de aula através de temáticas de estudo que viabilizem uma prática pedagógica assente na interdisciplinaridade pedagógica e social, procurando levar em consideração para a elaboração, a reflexividade, a pesquisa científica, a criatividade, a diversidade e a problemática social. As conclusões a que se chegou até o momento, apontam que os professores, sujeitos da investigação, já materializam em sua prática pedagógica aspectos da interdisciplinaridade, uma vez que utilizam blocos temáticos com temas geradores para a construção do processo de ensino-aprendizagem e utilizam estratégias didático-pedagógicas que permitem relacionar as áreas do conhecimento. Todavia, não conseguem engajar-se num processo de investigação, redescoberta e construção coletiva do conhecimento, ignorando a divisão do conhecimento em disciplinas para compartilhar ideias ações e reflexões.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Práticas Pedagógicas. Reflexividade.

RELAÇÕES RACIAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Rosana Fátima de Arruda – UFMT

Nilvaci Leite de Magalhães Moreira - UFMT

Resumo

As prerrogativas em torno da Lei 10.639/03 incidem diretamente no currículo escolar e propõe, entre outros objetivos, a educação para as relações étnico-raciais, divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. Assim, este trabalho propõe a refletir as relações raciais presente no contexto escolar, fazer apontamentos de reconhecimento das contribuições da população negra na formação da cultura e na história do país, e verificar a percepção dos professores acerca da inclusão da temática racial no currículo escolar. A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa. Para a coleta de dados empregou a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas a dez professores que atuam na educação básica no município de Cuiabá. Para fundamentar as informações obtidas utilizou-se da pesquisa bibliográfica. O estudo revelou que as discussões raciais ainda é um problema nos currículos escolares, e que embora já houvesse avanços na formação de professores sobre a temática, muitos docentes ainda confundem o propósito da Lei 10.639/03 e reconhecem não desenvolver trabalhos que envolvam essa questão. Após a análise dos dados obtidos, percebeu-se a importância da formação continuada e no investimento em atividades relevantes para a educação das relações raciais e inclusão da contribuição da cultura afro-brasileira e africana, bem como refletir sobre a importância da garantia de inclusão e aplicação da referida lei no currículo da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Nesse processo é de fundamental importância observar que a lei propõe um diálogo com o currículo e com a prática pedagógica sobre as questões raciais, direcionando-nos a pensá-lo como importante ferramenta para o enfrentamento e busca de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Relações Raciais. Currículo. Escola.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Karine Costa Lima Martins
Faculdade Anhanguera de Rondonópolis

Resumo

O presente trabalho visa relatar de forma reflexiva a vivência discente referente às aulas de campo, na disciplina de Estágio Supervisionado – Ensino Fundamental I, do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade Anhanguera de Rondonópolis, onde o objetivo é proporcionar ao acadêmico a oportunidade de aprender com a observação da prática pedagógica refletindo sobre as teorias educacionais e as práticas de ensino aplicadas nos ambientes escolares, visando a construção dos saberes docentes e competências profissionais. O estágio foi realizado na Escola Municipal Primeiro de Maio, localizada no bairro Parque Universitário, do município de Rondonópolis – MT, com foco no processo de ensino-aprendizagem, da turma do 3º Ano do Ensino Fundamental I, no período matutino, entre os meses de abril e junho do ano de 2015, totalizando uma carga horária de 100 horas de observação participativa. A turma observada era composta de 28 crianças, na faixa etária de 8 a 9 anos. Neste momento os focos da estagiária foram a práticas de leitura e produções de textos em sala de aula, visando à reflexão sobre as atividades que podem ser significativas no ensino fundamental para enriquecer e favorecer um processo de aprendizagem com mais autonomia e dinâmica, proporcionando aos alunos aprender os conteúdos de forma dinamizadora e autônoma, despertando assim a capacidade de pesquisar e de procurar novos saberes, além de preparar sujeitos críticos e autônomos. Ao término do estágio, ficou a certeza da relevância em conhecer a realidade de uma instituição escolar. Esta breve observação participativa permitiu compreender a importância do planejamento docente para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. O Estágio Supervisionado é uma parte do currículo muito importante na formação do futuro professor. A experiência com estágio, não é somente o cumprimento de uma disciplina da matriz curricular, vai além por enriquecer os saberes dos futuros profissionais, colaborando para a formação de um profissional reflexivo e atento às necessidades e singularidades existentes no meio social e educacional. Entender que com essa experiência, os futuros pedagogos têm a responsabilidade de se preparar para os diferentes desafios na realidade de ensino, utilizando práticas metodológicas, recursos, entre outros aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Ser parte integrante do processo educativo na formação de gerações.

Palavras-chave: Estágio. Currículo. Práticas de ensino.

**“LITERATURA EM AÇÃO”
A PRESENÇA DA LITERATURA NA ESCOLA E A AMPLIAÇÃO DOS
CONHECIMENTOS DOS ALUNOS: UM ESTUDO DE CASO**

Claudia Aparecida do Nascimento Silva (SEDUC/MT)
ALFALE

Claudia Leite Brandão (SEDUC/MT)
ALFALE

Regiane Pradela da Silva Bastos (SEDUC/MT)
ALFALE

Resumo

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma escola da rede Estadual de Rondonópolis, Mato Grosso, por pesquisadoras vinculadas ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), da UFMT/PPGEdu/CUR. A pesquisa teve como objetivo principal, averiguar como o Projeto “Literatura em Ação”, favorece a ampliação dos conhecimentos dos alunos do 1ª ciclo do Ensino Fundamental e dos dois primeiros anos do 2º ciclo. É importante ressaltar que o referido projeto é desenvolvido na escola há 13 anos, e envolve todas as turmas, porém nossa atenção se volta para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa que se configurou em um estudo de caso e o instrumento principal utilizado para a coleta de informações foi o questionário, com questões abertas e fechadas. Dessa forma, buscamos responder a seguinte questão: como o projeto Literatura em Ação favorece a ampliação dos conhecimentos dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola Joaquim Nunes Rocha? Definiram-se como sujeitos da pesquisa as professoras dos anos iniciais que desenvolveram o projeto com suas turmas, neste ano de 2015. Para apoiar as discussões, utilizamos como referencial teórico autores que discutem o tema Literatura. Dentre esses autores podemos mencionar Marisa Lajolo (1994), Teresa Colomer (2007); Maria Zélia Versiani Machado (2012) e Rildo Cosson (2014). Os resultados da pesquisa indicam a ampliação dos conhecimentos dos alunos em todas as áreas, por meio das leituras, elaborações e representações, desencadeadas mediante o Projeto “Literatura em Ação”. Esta contribuição é imediata, pois a própria metodologia de Projetos possibilita os processos autônomos de aprendizagem, melhorando inclusive a cooperação entre os alunos em sala de aula. Também foi destacada a capacidade de organização e resolução de conflitos, apontando para o estabelecimento de responsabilidades. As análises destes resultados apontam a leitura com os alunos como principal estratégia utilizada na escola. Trabalhar a literatura desde os primeiros anos escolares parece um caminho viável para despertar nos alunos o desejo de conhecer mais este mundo surpreendente e poético e para se estabelecer o hábito da leitura entre eles.

Palavras-chave: Literatura na escola. Ampliação de conhecimentos. Aluno leitor.

LETRAMENTO DIGITAL: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO

Jislaine Almeida Pereira Frizzeira (UFMT)

Sandra Regina Franciscatto Bertoldo (UFMT)

Resumo

É notório que as conquistas tecnológicas deste século provocam adequações e movimentos nas diferentes áreas do saber, promovendo mudanças nos padrões comportamentais, especialmente, do alunado que se tem nas salas de aula. São estudantes conectados a todo o instante e de inúmeras maneiras. Telefones celulares, *tablets*, *smartphones*, *iPads*, *lphones...*, compõem a maneira de agir, interagir, pensar e viver desses jovens. E nesse cenário a escola busca identificar e delimitar seu lugar pelas vias do letramento digital – uma realidade ainda distante para algumas instituições educacionais, mas totalmente presente em outras. No intuito de identificar “esse lugar” ocupado pela escola que este trabalho se efetiva, objetivando verificar como está a realidade das Escolas Públicas de Ensino Médio de Rondonópolis referente ao uso de tecnologias de informação no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, considerada a necessidade de Letramento Digital. Nesta investigação, busca-se, ainda, identificar as práticas pedagógicas dos docentes para o letramento digital, num estudo comparativo entre a escola periférica e a escola central do município, na intencionalidade de comprovar que o lugar físico/geográfico em que a escola está também interfere na sua percepção quanto à necessidade de *letrar digitalmente*. Para consolidar essa discussão, as primeiras leituras e análises se fundamentam em Soares (1998; 2012), Rojo (2009) e Marcuschi & Xavier (2004). Soares (2012) argumenta que letramento é ter habilidade em ler e escrever e fazer uso dessas habilidades para atender às exigências sociais existentes e, nessa direção, Rojo (2009) apresenta várias práticas de letramento, mostrando que esse processo ocorre além do espaço de sala de aula, pois é uma prática adquirida pelo indivíduo para desenvolver as competências individuais. Nesta direção caminharemos dando enfoque aos estudos sobre o letramento digital e o ensino da língua portuguesa. Para atender aos propósitos deste trabalho, a pesquisa se respaldará nos métodos e técnicas da pesquisa de campo com análise quali-quantitativa, respaldada em Gil (2009) que afirma ser uma análise comparativa por proceder pela investigação do sujeito e/ou do objeto com a intenção de ressaltar as diferenças e similaridades entre eles. É também quali-quantitativa, pois se propõe a verificar a existência e utilização de laboratórios de informática nas escolas, a frequência de uso desses espaços pelos docentes e discentes, bem como, as atividades de letramento digital mais frequentes no dia a dia escolar. Tem, ainda, perfil de pesquisa qualitativa, pois observará as práticas pedagógicas e a atuação dos docentes frente às questões tecnológicas. Para tanto, além de se debruçar sobre as discussões já existentes no cenário acadêmico sobre letramento digital e o ensino da língua portuguesa, pretende-se encontrar respostas para o seguinte questionamento: O ensino público no município de Rondonópolis está preparado para desenvolver práticas pedagógicas direcionadas ao Letramento Digital, considerando o alunado tecnológico que se tem hoje?

Palavras-chave: Letramento digital. Ensino da língua portuguesa. Práticas pedagógicas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ProEMI: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES

Luzinete Santos da Silva
Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha

Jhiones de Arruda Mazeto
Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha

Quizzi Maria Cordova Becker
Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha

Eurilete Nunes de Oliveira Lopes
Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha

Resumo

O presente estudo constitui-se no relato de experiências de práticas pedagógicas diferenciadas de professores da Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha, município de Rondonópolis- MT, nas disciplinas de Geografia, História, Química, Língua Portuguesa e Arte, no Ensino Fundamental e no ProEMI –Programa Ensino Médio Inovador. Tendo como objetivo o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas que colaborem significativamente para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, e para a complementação das experiências e dos saberes docentes, em ações que fomentem o trabalho coletivo e interdisciplinar. Para isso, utilizamos como procedimentos metodológicos, aulas teóricas associadas às aulas práticas, por meio da exposição e discussão de temáticas relacionadas às disciplinas em questão, como também, a condução de estudos dirigidos de forma individual e coletiva. E para complementar, foram realizadas aulas práticas, com seminários, debates, experiências, confecção de gibis e telejornais, produções textuais, dinâmicas, jogos, teste de conhecimento em grupo, o uso do tangran e reescrita de obras. Diante dessas ações, foram realizadas formas de avaliações constantes e diferenciadas, que levem em conta todas as produções e participações apresentadas pelos estudantes. Com o desenvolvimento das aulas e de posse das informações obtidas, podemos notar, dentre os vários dados constatados, que o ensino de aulas teóricas associadas a aulas práticas e dinâmicas, bem como a aprendizagem além dos conteúdos propostos pelos livros didáticos, pelos sistemas de avaliações que medem o índice da aprendizagem e do planejamento bimestral e anual, contribuem substancialmente para o ensino-aprendizagem, envolvendo estudantes e professores em atividades atrativas, diferenciadas e abrangentes. Assim, colaborando também para reduzir os índices de abandono, reprovação e repetência presentes nas escolas públicas. Entretanto, a falta de investimento é um dos principais obstáculos para a realização de ações inovadoras, substanciais e relevantes para a melhoria da qualidade do ensino público em nosso país e para a qualificação concreta dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Práticas diferenciadas. Ensino- aprendizagem. Aulas.

REDUÇÃO DE DANOS: UM ENFOQUE À PREVENÇÃO AO CONSUMO DE ÁLCOOL POR ADOLESCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nidia Silva Menegazzo
PPGECEM/UFMT/REAMEC

Vilson Luiz Menegazzo
BIO/ICEN/CUR/UFMT

Claudinéia de Araújo
ICEN/CUR/UFMT

Resumo

Este trabalho tem por finalidade analisar as percepções a respeito da abordagem de redução de danos na prevenção ao consumo de bebidas alcoólicas entre adolescentes. Essa temática tem merecido a atenção de profissionais de diferentes áreas (educação, saúde, segurança, direito, assistência social e outras). Do ponto de vista da educação, cada vez mais se acredita e se constata que a efetividade da aprendizagem e da adesão a valores e comportamentos depende da construção de conhecimento e da formação de atitudes com base na reflexão, na liberdade de opção e no desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade. Existem basicamente duas formas de trabalhar com a prevenção ao uso de substâncias psicoativas: a abordagem proibicionista (“guerra às drogas”) e a de redução dos danos associados ao uso de drogas. O modelo proibicionista tem como foco a abstinência, a erradicação das substâncias ilegais e a intolerância para com os usuários. Em contrapartida, a alternativa de redução de danos leva em conta o fato de que todas as sociedades humanas sempre conviveram com o uso de alguma substância psicoativa e que é necessário aprender a conviver com elas, fazendo escolhas que representem o menor risco possível à saúde e a segurança dos indivíduos. Nessa abordagem, as práticas educativas são pautadas na realidade, apostando na disseminação do conhecimento e na adoção de um estilo de vida saudável. A atividade pedagógica investigativa que deu substrato a este relato de experiência é decorrente de uma oficina realizada com vinte estudantes do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Rondonópolis (MT). Essa oficina foi dividida em três momentos: aquecimento, desenvolvimento e finalização. Durante o aquecimento explorou-se as concepções prévias a respeito do conceito de redução de danos e fez-se um breve relato sobre sua história e seus princípios. No desenvolvimento, os jovens escutaram a história de Paulo, envolvido com consumo de álcool e apontaram e discutiram os possíveis danos à saúde do protagonista e os riscos aos quais ele e as pessoas que conviviam com ele estavam expostas. Finalizando a oficina, foi solicitado que os jovens apresentassem alternativas para o caso de Paulo, as quais foram comparadas com as ideias expostas no início da atividade. Os resultados revelaram que os jovens possuíam uma concepção negativa em relação ao consumo de álcool e que conseguiam perceber alguns riscos associados ao seu uso. Outro achado expressivo foi que os estudantes foram capazes de propor alternativas relacionadas ao enfoque de redução de danos. Práticas educativas sobre prevenção ao consumo de drogas precisam ser orientadas por abordagens pedagógicas participativas e dialógicas.



Nesse sentido, sugere-se a inclusão de oficinas embasadas na abordagem de redução de danos.

Palavras-chave: Educação em saúde. Drogas. Redução de danos.

INSTALAÇÃO ARTÍSTICA E LÚDICA “POLIEDROS IMANENTES”: ESTENDENDO O ALCANCE DA BRINQUEDOTECA

Marlon Dantas Trevisan – Professor Adjunto
Departamento de Educação/ICHS/UFMT/CUR

Elni Elisa Willms – Professora Adjunta e Coordenadora do Curso de Pedagogia
Departamento de Educação/ICHS/UFMT/CUR

Vanessa Eloaine Silva Marques
Mayara de Souza Gomes
Thais Cristina Pessoa Ramos
Graduandas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

Resumo

O “Laboratório Especial de Ludicidade Prof^a Dr^a Soraiha Miranda de Lima” (brinquedoteca) caracteriza-se como um programa de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no Câmpus de Rondonópolis. O objetivo central da proposta é proporcionar às crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos, matriculadas em unidades de Educação Infantil da rede pública municipal de Rondonópolis um espaço que, embora tenha finalidades formativas e pedagógicas, promova ambientes do livre brincar, propícios à manifestação e produção de culturas da infância. Um esforço grande se faz na direção de se quebrarem as rotinas pedagógicas disciplinares, para que outros modos de conhecer, que considerem mais as subjetividades infantis, possam permear as relações dos pequenos com os objetos de conhecimento, sobretudo considerá-los sujeitos de suas experiências. Nesse sentido se criou a instalação artística e lúdica “Poliedros imanentes”, confeccionada pelas turmas de 2^o, 3^o e 4^o anos de Pedagogia, em 2014, quando cursaram as disciplinas *Sociologia da Educação*, *Brincar e Educação* e *Arte-Educação*, da UFMT/CUR, ministradas pelo Prof. Dr. Marlon D. Trevisan. O trabalho foi doado à brinquedoteca do Câmpus, e é atualmente utilizado pelas crianças da rede municipal de Rondonópolis, em uma exposição itinerante. Trata-se de 50 poliedros (sólidos geométricos), de diversas dimensões, cubos e paralelepípedos. Foram confeccionados pela marcenaria da UFMT, Câmpus de Cuiabá, em seguida lixados e pintados de branco pelos graduandos, para finalmente receberem as cores: branco, azul celeste, cinza, bege e laranja, todas em esmalte. Cerca de 120 pessoas foram envolvidas no processo de construção do grande brinquedo. Por sua natureza mutante, a instalação tem servido à educação matemática, ao movimento, à dramatização, ao brincar livre especialmente, à criação pelas crianças de zonas circunscritas, dentre vários outros aspectos da ludicidade. Dezenas de depoimentos infantis e adultos têm sido apresentados, narrando os positivos impactos do brinquedo nas rotinas das crianças. Diversos recursos avaliativos, tais como desenhos, fotos, vídeos, etc, registram processos criativos no brincar, aprendizagens de diversas naturezas, incluindo crianças portadoras de NEE (necessidades educativas especiais). Ficam aqui expressos, em nome dos pequenos, os agradecimentos a todos que, ao seu modo, contribuíram para o êxito do projeto.

Palavras-chave: Poliedros. Brinquedoteca. Brincar.

O TRABALHO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR COM A MÚSICA EM ESCOLA PÚBLICA DE RONDONÓPOLIS

Jhiones de Arruda Mazeto
Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha

Luzinete Silva Santos
Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha

Quizzi Maria Cordova Becker
Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha

Eurilete Nunes de Oliveira Lopes
Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha

Resumo

O presente artigo trata da compreensão dos processos relacionados ao trabalho pedagógico interdisciplinar com a música nas turmas de ensino médio inovador da Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha em Rondonópolis-MT, nas disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa no ano de 2015. Tendo como objetivo expor a música como atividade educativa no trabalho pedagógico interdisciplinar, pois, quando ouvimos uma música cantamos e interpretamos conseguimos extrair de forma crítica a análise dos conteúdos nas disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa. A pesquisa desenvolveu-se numa prática participativa em ambiente escolar por meio da música fortalecendo a construção de um ambiente educativo mais lúdico. Num primeiro momento expomos o tema “Globalização” com a música “Parabolicamará” do autor e compositor Gilberto Gil. O segundo momento consistiu na interpretação da música de forma lúdica com a “dinâmica das interrogativas” onde dividimos a turma em equipes os alunos deveriam responder perguntas sobre a música e o conteúdo globalização. No terceiro momento aconteceu o preenchimento das fichas técnicas interpretativas da análise da música, na qual os alunos descreveram os avanços dos meios de transporte, comunicação e informações através da globalização. Para sistematização da pesquisa trabalhamos as referências teóricas e metodológicas de vários autores que abordam de maneira clara a questão do brincar e atividades lúdicas, que salientam sobre a aprendizagem por intermédio da música. Verificamos por meio dos resultados das atividades desenvolvidas em sala de aula, a exposição de seminários integradores e das fichas técnicas, que houve um avanço significativo no processo de ensino e aprendizagem graças ao trabalho pedagógico com a música nas turmas de ensino médio, levando sempre em consideração a capacidade de se expressar e entender a temática. Conclui-se, portanto que o trabalho com a música desenvolve a expressão, a linguagem, a autoestima, a integração social, o equilíbrio, bem estar, autoconhecimento, afetividade, sensibilidade e muito mais. Fazendo parte do processo lúdico que contribui para o ensino/aprendizagem, e na construção do desenvolvimento cognitivo, intelectual e do aluno.

Palavras-chave: Música. Escola. Trabalho Pedagógico.

PRINCIPAIS FERRAMENTAS UTILIZADAS NAS AULAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Quizzi Maria Cordova Becker
Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha

Jhiones de Arruda Mazeto
Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha

Luzinete Silva Santos
Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha

Resumo

A escolha do tema “Principais ferramentas utilizadas nas aulas de Ciências e Biologia” se deu por conta de um interesse pessoal desde as aulas ministradas no estágio de graduação, quando percebi o interesse dos alunos por aulas diferenciadas. O uso de material impresso, data show, maquetes, experimentos por mais simples que pareçam ao olhar do professor podem ser fascinantes ao olhar do aluno. Baseando-se no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para a rede estadual em Mato Grosso, é possível observar pela projeção do Brasil que em 2013, nos anos finais do Ensino Fundamental para a rede pública, a meta era de 4.1 e se conquistou a pontuação de apenas 4.0. Nessa mesma perspectiva, no Ensino Médio a média era de 3.6 e conseguiu atingir a pontuação de 3.4, ou seja, não foi possível atingir a média nem no Ensino Fundamental Final nem no Ensino Médio. Esse trabalho tem como objetivo mostrar diferentes metodologias que envolvem os recursos de ensino de Ciências/Biologia; descobrir se as escolas possuem essas metodologias e se os professores as utilizam. Organizado como uma pesquisa de campo baseou-se em um questionário aplicado a professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio considerando experiências de ensino/aprendizagem realizadas em aulas da disciplina. Num segundo momento fiz análise de todos os dados coletados e das leituras realizadas para elaboração do trabalho de curso. Percebi que nem sempre o professor está disposto a receber alguma crítica mesmo que ela seja construtiva sobre o seu trabalho. Por outro lado, os alunos gostam muito quando se questiona a forma de trabalho do professor. Os professores de forma geral reclamam muito da falta de formação e de ambientes adequados para trabalhar, mas por outro lado, nenhum dos professores utiliza a própria escola para trabalhar como aula de campo ou algum jogo que pode ser feito na própria sala de aula. Por fim esse trabalho corrobora com a bibliografia consultada e aponta para a necessidade de investirmos ainda mais na formação dos professores e na utilização de recursos inovadores como motivação para a aprendizagem tendo em vista a rápida modernização tecnológica e a inserção de professores e de estudantes em mundo cada dia mais digital.

Palavras-chave: Educação. Aula diferenciada. Ensino.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTERLOCUÇÃO NECESSÁRIA

Jaqueline Freire Bispo
UFMT
GRUEPEM

Rute Cristina Domingos da Palma
Professora do PPGE/UFMT
GRUEPEM

Resumo

Este artigo apresenta algumas discussões acerca do ensino da matemática na Educação infantil, fazendo a proposição de que o espaço organizado da sala de aula e também da escola, possibilita dentre outros aspectos, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Visto que a Educação Infantil e o ensino de matemática têm ocupando nos últimos tempos, espaço de destaque nos debates acadêmicos, assim como em outros espaços da sociedade. Portanto cabe pensar em como promover atividades que mobilizem os conhecimentos matemáticos. No entanto as atividades e a organização do espaço escolar devem respeitar as necessidades das crianças, pois ainda se faz presente a concepção de que Educação Infantil é preparação para o ensino fundamental e que, portanto, devem-se escolarizar as crianças. Entretanto, superar a concepção de que a repetição, a utilização diária de folha mimeografada, a cópia, por si só não possibilita ampliação dos conhecimentos que as crianças possuem, perpassa dentre outros aspectos processos formativos dos profissionais que atuam nessa etapa da educação. A educação infantil é um período específico do desenvolvimento humano, portanto necessita de intervenção pedagógica consciente e que propicie o desenvolvimento da criança em amplos aspectos. Mobilizar as crianças para construir os conhecimentos matemáticos não é a partir de qualquer atividade, menos ainda por atividades que enfatize o treino e a repetição. Mobilizam-se as crianças através de situações que as coloque em atividades desafiadoras, e um aliado importante nesse processo é o espaço da sala de aula que quando devidamente organizado pode desenvolver os conhecimentos matemáticos. Pois, partimos da premissa de que são as necessidades que propicia a mobilização rumo a construção de novos conhecimentos, assim o foram quando os homens construíram conhecimentos sobre os sistema de numeração, geometria, espaço e forma, grandezas e medidas, entre tantos outros. Sendo assim, o ensino de matemática na educação infantil deve suscitar necessidades de aprendizagem através de atividades que mobilizem as crianças a pensarem sobre a matemática. Nesse sentido, o espaço é mediador entre o que a criança sabe e aquilo que potencialmente pode saber. Este texto é um recorte do projeto de mestrado que será desenvolvido em uma escola municipal de Cuiabá em 2016.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Matemática. Organização do espaço.

AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NO II AGRUPAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS

Rosenei Bairros de Freitas Carvalho
Secretaria Municipal de Educação - SEMED

Resumo

O presente estudo pretende investigar a avaliação na educação infantil, no 2º ciclo – II agrupamento (pré-escola). A avaliação da aprendizagem assume papel nodal no conjunto das propostas pedagógicas, viabilizadas, o qual nem sempre é assumido no contexto escolar. Com o intuito de proporcionar maior proximidade com o contexto pesquisado e enveredar por caminhos que levem às intenções propostas, optou-se por uma abordagem qualitativa, a opção seguinte centra-se na proposta de realização de estudo de caso como modalidade de investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994; YIN, 2005). Na análise de dados se efetivará a análise de conteúdo, que consiste em uma técnica utilizada para o processo de elaboração dos dados com vista a transformá-los em informação significativa e esclarecedora face à problemática enunciada (RODRIGUES, 2002). A avaliação, como é concebida e vivenciada na maioria das escolas, tem constituído o principal mecanismo legitimador do fracasso dos estudantes, ocupando ainda papel central nas relações que estabelecem professores, alunos e pais (HOFFMANN, 2005; VASCONCELLOS, 2005). Compreendendo-se que esta deve fazer parte do processo ensino e aprendizagem, a mesma se tem apresentado como um dos pontos que precisam de maior reflexão por parte de todo o sistema educativo (FERNANDES, 2005). O ato de avaliar consiste em oferecer subsídios para que os professores conheçam melhor as crianças com as quais trabalham, suas características pessoais e modos pelos quais vão se apropriando da cultura socialmente construída, transformando-a. (MICARELLO, 2010). Nestas condições, o problema que motivou esta investigação reside no fato de ser necessário compreender mais profundamente como é que a avaliação do desenvolvimento das crianças ocorre na sala de aula. Visando à resolução do problema formulado, o estudo se orientará no sentido de responder às seguintes questões da pesquisa: - Como se caracteriza a proposta da Diretriz Curricular da rede municipal de Rondonópolis- MT no que se refere à avaliação do desenvolvimento das crianças?; - Com se caracterizam as práticas de avaliação privilegiadas pelos professores no contexto das salas de aula?; -Quais instrumentos avaliativos privilegiam? Para coleta de dados, também se empregará a observação, sendo definido o papel de “participante como observador” (JUNKER, 1971 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.29). A análise sucinta dos dados recolhidos percebe-se que a rede municipal de educação de Rondonópolis – Mato Grosso encontra-se construindo a proposta de Diretriz Curricular municipal para o “ensino” infantil onde propõe que o ato de avaliar esteja presente durante todo o desenvolvimento do processo educativo, deve ser pautado pela prática de avaliação diagnóstica, contínua, sistemática e compartilhada, cujo objetivo final é a obtenção de informações e subsídios que favoreçam o desenvolvimento das crianças e ampliem seus conhecimentos.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino-Aprendizagem. Estratégias Avaliativas.

GRUPO INTERATIVO: UMA ATUAÇÃO DE ÊXITO PARA A APRENDIZAGEM

Lidianny Nascimento Fonseca
SEDUC/MT

Eglen Silvia Pipi Rodrigues
UFMT/CUR
Grupo de Pesquisa: Comunidades de Aprendizagem

Gleicy Aparecida de Sousa
UFMT/CUR
Grupo de Pesquisa: Comunidades de Aprendizagem

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar a prática educativa de êxito denominada Grupo Interativo, devido ao processo de estruturação para chegar a formação de tal prática, é descrito em primeiro momento o surgimento é relatado em um breve histórico e os desdobramentos das mais variadas práticas existentes, a fim de distinguir e destacar a prática considerada mais produtiva entre as referidas no trabalho. Em segundo plano o trabalho busca especificar de forma mais aprofundada o estudo de Grupos Interativos, seu modo de organização, funcionamento e métodos, classificando-o como uma modalidade inclusiva de agrupamento, dentre as diversas formas de descritas. A terceira parte baseia-se em referenciais teóricos que fundamentam os conceitos de diálogo e interação. A base teórica está amparada em aportes teóricos de diversas áreas do conhecimento, como a psicologia russa, de Vygotsky, que apresenta importantes relevâncias à prática de Grupos Interativos com os conceitos de interação e desenvolvimento. Buscamos na filosofia norte-americana as contribuições do interacionismo simbólico de Mead que compreende a formação do sujeito a partir das relações interpessoais. Quanto a reorganização do espaço físico para a realização da atividade, Bruner sugere a transformação do espaço educativo e a criação de ambientes que oportunizem o diálogo entre os alunos. Gordon Wells ao apresentar o conceito de indagação dialógica, apresenta contribuições que possibilitam e estimulam os alunos a pesquisarem e interagirem dialogicamente. Cummins destaca que frequentemente, crianças com dificuldades linguísticas normalmente são “rotuladas” como crianças com problemas de aprendizagem. O trabalho apresenta como uma das principais ferramentas a interação social, apresentada por Habermas na Teoria da ação comunicativa que defende também que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação. A aprendizagem Dialógica é outro conceito central que fundamenta esta proposta educativa. Como metodologia para o estudo foram realizadas pesquisas bibliográficas das teorias anteriores, referências que colocam a frente o encadeamento de ideias, desde o seu momento inicial até o projeto atualmente. Por fim são abordados benefícios do trabalho, tanto a nível educacional quanto social.

Palavras-chave: Comunidades de Aprendizagem. Grupos Interativos. Aprendizagem Dialógica.

GT 3

Educação, Gestão e Políticas Públicas



Comunicação Oral

UMA REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DA PESSOA CIDADÃ

Edna de Oliveira Souza Silva
SEDUC-MT

Márcia Roza Lorenzzon
UFMT-Campus Rondonópolis
OBEDUC

Sueli de Oliveira Souza
UFMT-Campus Rondonópolis
OBEDUC

Resumo

Neste trabalho trazemos para a discussão o tema, a formação da pessoa cidadã fazendo uma contextualização com as práticas pedagógicas da escola e como esta pode colaborar para a formação do cidadão inserido na sociedade. Também apresentamos alguns aspectos a ser pensado sobre os espaços em que se dá esta formação: a escola, a família, a sociedade. Para estas discussões, pautamos os estudos em leituras, nos seguintes autores: Arendt (2000), Brandão, (2002; 2012), Bóbbio (2002), Carvalho, (2005), Gadotti (1999, 2007), Lakatos, (1999), que trazem contribuições para a reflexão sobre a formação do ser humano, através de outros olhares. A partir daí, fomentamos nosso entendimento que fez-nos compreender que o cidadão deve se beneficiar com os devidos direitos, deveres e participar do sistema democrático, sendo respeitado por suas diferenças de maneira humana e autônoma.

Palavras-chave: Pessoa cidadã. Formação. Escola.

Introdução

Neste artigo temos por objetivo trazer a discussão, o tema sobre a formação da pessoa cidadã fazendo uma contextualização com as práticas pedagógicas da escola e como esta pode colaborar para a formação do cidadão inserido na sociedade. Para tanto, fundamentamos e pautamos nos autores que explicitam sobre a formação do ser humano e promovem discussões sobre o cidadão com os devidos direitos, deveres e participante do sistema democrático, sendo respeitado por suas diferenças de maneira humana e autônoma.

Nesta perspectiva, o tema educação da pessoa cidadã, nos permitiu refletir sobre a escola que forma para e pela cidadania, pretendendo fazer de cada pessoa

um agente de transformação. Isto exige reflexão que possibilite compreender as raízes históricas da situação de miséria e exclusão que vive boa parte da população, contudo acreditamos que a sociedade deve estar a serviço de um projeto social, de uma construção histórica, onde todos têm uma parcela de contribuição para que aconteça uma educação humanizada.

Assim Brandão (2012) relata:

Uma educação voltada amorosamente à Vida e responsável por formar pessoas e grupos humanos cada vez mais comprometidos com o estender à consciência de sua responsabilidade ao todo de seu mundo, a toda a Humanidade e a toda a Vida existente em nossa casa comum: o Planeta Terra. (BRANDÃO, 2012 p. 118,119).

Para discorrer sobre este tema, a seguir evidenciamos o papel da escola na formação do cidadão na contemporaneidade.

A educação é um direito de todos e nesse sentido, o indivíduo estuda para que enquanto cidadão livre possa exercer direitos e deveres sendo participante ativo da sociedade, na questão política, econômica e social.

Porém, é necessário pensar para qual sociedade o ser humano está sendo preparado e qual formação cidadã se deseja. No contexto social atual, almeja-se formar um tipo de pessoa que seja preparada para o mercado de trabalho, mas muitas vezes a mesma a exclui, não importando com a diversidade e a pluralidade cultural, social e histórica existentes na sociedade.

Neste contexto, ao contrário do que se espera esta sociedade, à escola necessita instruir e capacitar o sujeito com o propósito de fazer com que este mesmo indivíduo seja capaz de usar seus conhecimentos, contribuindo com a sociedade de maneira competente, não somente uma concepção de um sujeito educado para mercado, não concentrando sua formação nos limites da competência ético-utilitária e da técnica do trabalho produtor de bens materiais e sim do construtor de mundos sociais.

Nessa perspectiva, Almeida (2006) esclarece que:

[...] a educação não tem como finalidade servir à economia, e sim ser indicadora dos caminhos da economia. Não deve ficar de costas para ela, mas não precisa ser sua escrava, nem ter pragmatismo tal que seus índices de eficácia sejam medidos pelas taxas de crescimento econômico (ALMEIDA, 2006:15).

Entendemos que não só a educação passa por transformações, como também toda a sociedade. Nessa situação, as classes menos favorecidas, que se sentem marginalizadas pela classe hegemônica que detém o poder político e econômico, além de estarem sob o domínio do forte apelo ao consumismo estão atreladas a não valorização do ser.

Por outro lado, há objetivos da formação de pessoas conscientes, destinadas a uma plena vida cidadã, por uma escola pública e de qualidade. Diante deste cenário, podemos questionar, que não significa somente a criação paralela de uma outra face da educação no Brasil, mas a progressiva de políticas de criação e de gestão do trabalho pedagógico de ensino e de reinvenção do saber através da pesquisa a setores de ponta do empresariado.

A educação escolar ensina o conhecimento científico, mas também deve preparar o ser humano para a convivência social e para a cidadania. A formação do ser humano começa na família, e é nesse contexto que se tem início um processo de humanização e libertação; é um caminho que busca fazer da criança um ser civilizado e bem cedo a escola participa desse processo.

A verdadeira humanização não se dá pela manipulação. Para ser humanista, é preciso viver a dialogicidade. Paulo Freire (1973) afirma que:

[...] o autêntico humanista vale-se do diálogo para transformar a realidade pois “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo (...) o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 1973, p.46).

Desta forma, a educação para ser humanista deve ser libertadora e não manipuladora. Através deste pensamento freireano, compreendemos que o aluno passa a ter o poder de se transformar e de modificar o mundo onde vive.

Na Constituição de 1988, está previsto o exercício pleno dos direitos e deveres do cidadão, o que faz um ser igual a todos com suas diferenças, com acesso aos bens materiais e culturais. Para a educação, é importante o exercício da reflexão sobre estes direitos e deveres, pois muitos são excluídos e discriminados, por uma história de vida de boa parte da população.

Percebe-se um paradoxo entre o falar em cidadania e agir como um discriminador, ação que ocorre em algumas ocasiões nas escolas e na nossa sociedade. Ao contrário, a educação para a cidadania busca fazer de cada pessoa

um agente de transformação, muito embora outros segmentos participem dessa formação, como a família ou os meios de comunicação. Não haveria democracia substancial se inexistisse essa responsabilidade propiciada, sobretudo, pelo ambiente escolar.

Educar para a cidadania, é um ato que poderá possibilitar à convivência social, à tomada de consciência política. A educação escolar, que ensina o conhecimento científico, deve também fomentar temas como os citados, pois é através destas discussões que o aluno pode exercer o pleno direito e dever previstos pela Constituição da República e participar de assuntos da comunidade, fazendo valer seu papel democrático.

Lakatos (1999) colabora no sentido de que a democracia é a filosofia ou sistema social que sustenta o indivíduo, pela sua qualidade de pessoa humana, independente da posição, status, raça, religião, ideologia ou patrimônio, deve participar dos assuntos da comunidade e exercer nela a direção que lhe corresponde.

A democracia é importante no âmbito político, mas para efetivar-se, ela precisa absorver de uma concepção de mundo, permeando todas as instâncias da vida individual e coletiva. Não basta haver leis que regulamentam, fazendo ordenamento jurídico-político da sociedade. É preciso que cada indivíduo pratique a democracia e daí a relevância da prática concreta da cidadania, para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

Até pouco tempo, acreditava-se que as crianças encontrariam um mundo a viver, parecido ao de seus pais e professores. A ciência mudava devagar. Hoje, habitamos num mundo diferente a cada ciclo. Tudo se transforma muito depressa. Há sempre novas ideias no ar.

Nessa perspectiva, Brandão (2002) assevera que:

São novos olhares sobre o mundo e nós, novas sensibilidades e a ousadia amorosa de novas interações entre nós e a natureza e entre nós e os nossos símbolos e significados, surgem uma visão inversa e, por consequência, a uma outra relação entre a formação de pessoas e de povos através da educação. (BRANDÃO, 2002, p. 101).

São muitas as incertezas no ato de educar no mundo contemporâneo, isto faz repensar o fazer pedagógico a fim de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade.

Torna-se assim imprescindível pensar numa educação cidadã destinada a formar pessoas capazes de buscar a realização plena de seus direitos, participantes de maneira ativa, na construção de sua vida cotidiana, construindo saberes através do diálogo e da interação.

Assim Carvalho (2005 p.92) esclarece:

A escola é espaço fundamental de luta contra- hegemônica diante dos mecanismos de alienação e exclusão social. Em vista disso, ela tem que perceber quem é o sujeito que conhece, para que possa ter condições para definir o sujeito de conhecimento, os métodos e procedimentos de ensino. É mediante este procedimento que a escola, sem dúvida, estará contribuindo com o processo de educar-se do aluno na perspectiva do desenvolvimento da autonomia no pensar e agir, principalmente potencializando-o para o exercício da cidadania plena.

Há necessidade de pensar um processo educativo que consiste em criar possibilidades para aprender a olhar o outro de forma mais respeitosa a partir do sentimento de alteridade, envolver com a práxis social, promovendo o reencantamento da valorização humana.

Para construir uma sociedade cidadã requer conceber sua existência além do mundo perversamente globalizado, onde as injustiças, o lucro, as desigualdades se reproduzem. Ser mais sensível à escuta do outro é um dos passos importantes para uma cidadania ativa e um modelo de educação não excludente entre nós. O conhecimento adquirido tem que contribuir para o processo de construção da cidadania do aluno, respeito e valorização do outro, além de promover a consciência de cuidado e melhora do planeta. Mais do que resultados, a escola deve se preocupar com a formação de pessoas para o mundo, pois a educação não está separada de um projeto de sociedade.

Brandão (2002) afirma:

Bem sabemos que nossos alunos e nossas alunas não querem apenas nos ouvir. Isto eles já fazem ouvindo e vendo a televisão, um cd-rom (às vezes mais “interativo” do que nós) ou um bom disco de músicas. Eles não querem apenas falar. Eles querem nos falar.

Querem ser ouvidos. Querem poder dizer e dizer-se-a-si-mesmos sabendo que serão ouvidos, e não apenas com o breve silêncio de quem tolera a “intervenção” do outro... Exige da educação cidadã a escolha de ouvir-e-entender, antes de dizer- e- fazer-se entender. Significa dirigir-se ao outro, aos outros, não por eles se representarem diante de nós como o estranho espelho que nos reflete a nós mesmos, neles, mas por se poderem mostrar naquilo em que eles, ao se educarem através de um crescendo de diálogos conosco, são e nos devolvem a nossa própria diferença. (BRANDÃO, 2002, p. 106).

Percebemos, pois, diante do exposto que com o diálogo verticalizado não há interação, não há como fazer educação sem o encontro com o outro, sem a participação ativa dos alunos e comunidade escolar. É por isso que Gadotti (1999) esclarece:

[...] o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida (GADOTTI, 1999, p. 2).

Nesta nova perspectiva de se formar o indivíduo para a cidadania, a escola desempenha um papel fundamental para a valorização humana. Sabemos que não é a escola sozinha responsável pela humanização, no entanto sem ela isto não será possível acontecer.

Concordamos com Arendt (2000) quando ela afirma que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse à renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 2000, p. 247).

Assim é preciso que todos façam a sua parte e retomem a obrigação democrática e a responsabilidade para com a justiça social através da educação, do esforço crescente de devolver a todas as pessoas, aos sujeitos populares, homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens, o direito do cidadão a uma educação de qualidade em todos os níveis.

Considerações Finais

Consideramos que este estudo sobre a educação da pessoa cidadã nos permitiu repensar o homem em sua condição humana e não somente o mundo da condição material.

A educação da pessoa cidadã deve estar a favor de todos, sobretudo dos excluídos e de todos impedidos de viverem a cidadania na vida cotidiana. Neste sentido a educação poderá contribuir nas relações entre as pessoas de maneira humanizada. Sobre isto discorre Brandão:

[...] uma vez iniciado, o voo da consciência da vocação cidadã não tem mais limites. Seu “outro” são todos os outros de seus mundos de Vida, a começar pelas pessoas do povo, com quem deve aprender a caminhar, a quem a quem deve aprender a servir. Sua pátria estende-se a toda a humanidade e, dela, a toda a Vida. E o Mundo pelo qual é responsável vai de onde vive o seu dia-a-dia até toda a Terra. (Brandão, 2002, p. 119).

A educação de pessoa cidadã deve estar a favor dos excluídos e de todos impedidos de viverem a cidadania na vida cotidiana. É uma educação que permite possibilidades de caminhos questionando as evidências do nosso tempo e buscando construir a consciência das relações entre as pessoas de maneira humanizada.

A responsabilidade de uma educação de vocação cidadã é o nosso grande desafio cotidiano, um desafio para as estâncias políticas, sociais, econômicas e para o dia a dia de sala de aula.

Neste contexto, a educação cidadã deve estar intimamente ligada à liberdade, à democracia e à cidadania. Sobre isso, Bóbbio (2002) relata que:

[...] a democracia não se refere só à ordem do poder público do Estado, mas deve existir em todas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Começa na relação interindividual, passa pela família, a escola e culmina no Estado. Uma sociedade democrática é aquela que vai conseguindo democratizar todas as suas instituições e práticas”. (BOBBIO, 2002, p. 36).

O ser humano ao exercitar sua cidadania, faz história, convive com outros e até pode transformar sua realidade. A educação faz parte desta realização humana, não somente a educação escolar, mas a educação em seu sentido amplo, pois ela inicia quando nascemos e a todos é dado o direito de ter uma educação cidadã pública e

de qualidade, ter as mesmas oportunidades de ir e vir exercendo seus direitos e deveres é um desafio e compromisso de todos.

Referências

ALMEIDA, Fernando José, 2006. **Por que educação em primeiro lugar?** In: Fernando José de Almeida, org. O DNA da educação: legisladores protagonizam as mais profundas e atuais reflexões sobre políticas públicas. São Paulo: Instituto DNA Brasil, pp. 14-19.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação: Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 5ª. Edição, 2000.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política.** Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis: Vozes. 2002.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição Federal de 1988.** Brasília: 5.10.1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro - RJ; Paz e Terra, 1973.

_____. Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI. **Escola Cidadã.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, P. **Escola e Cidadania:** o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Luiz Etevaldo. **O sentido e significado sociológico de emancipação.** Revista e curriculum, São Paulo set./dez.2013.

ALMEIDA, Fernando José, 2006. "Por que educação em primeiro lugar? In: Fernando José de Almeida, org. **O DNA da educação:** legisladores protagonizam as mais profundas e atuais reflexões sobre políticas públicas. São Paulo: Instituto DNA Brasil, pp. 14-19.

O MOVIMENTO NEGRO EM DEFESA DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL MULTICULTURALISTA

Francyslene Pereira Neves

Movimento Negro de Rondonópolis

Ivanete Rodrigues dos Santos

Departamento de Educação/ICHS/CUR/UFMT

Resumo

Este trabalho se propõe a discutir a problemática da educação multiculturalista e as contribuições do movimento negro na inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica e documental, fundamentado em autores como Silva (2009); Munanga (2005); Nascimento (2010) que integram o debate contemporâneo sobre pluralidade cultural, a discriminação racial, a cidadania negada ao negro, indicando estratégias anti-racistas numa perspectiva educacional multiculturalista. O trabalho aponta que os movimentos sociais, em específico, o movimento negro, tiveram papel fundamental na formulação de políticas públicas que buscam a superação das desigualdades raciais.

Palavras-chave: Movimentos Negro. Políticas Públicas. Educação e Multiculturalismo.

Introdução

A educação tem se constituído um dos eixos básicos na reflexão sobre o combate às desigualdades na sociedade brasileira. Todavia, grande parte da discussão acerca da educação girou em torno da desigualdade social, da diferença de classes e da luta contra a opressão social e pela liberdade do aluno. De forma que, mesmo entre as diversas pedagogias progressistas, as propostas de igualdade social para negros sempre estiveram atreladas às saídas universalistas, e as perspectivas de ascensão social para esse grupo são vistas como processos individuais.

As preocupações com as relações que se desenvolvem entre a educação e a questão étnico-racial fora do âmbito do movimento social negro são muito recentes. Motivo pelo qual compreendemos o processo de instituição da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira como parte do embate histórico

empreendido por este movimento em busca de caminhos possíveis para a construção e o fortalecimento de uma identidade étnico-racial positiva para a população negra brasileira.

Movimentos Sociais e a Educação Multicultural

O movimento multicultural emerge nos Estados Unidos, ao final do século XIX, especialmente com a luta de afrodescendentes em busca da igualdade dos direitos civis perante a discriminação racial. Os precursores foram professores universitários, doutores afro-americanos da área de Estudos Sociais, que levantaram questões sociais, políticas e culturais, visando capacitar as populações segregadas a exigir igualdade de direitos, estimulando-lhes autoestima e apoiando o debate intelectual sobre a discriminação e exclusão social. Esses estudos foram divulgados em escolas, igrejas e associações de grupos afro-estadunidenses, “[...] consistindo em pesquisas histórico-sociais e em elaboração de materiais didáticos e novas metodologias para os diversos níveis de ensino, fundamentados em um novo conhecimento da história dos negros.” (SILVA; BRANDIN, 2008, p. 56-57).

No decorrer do século XX, as questões multiculturais estendem-se a várias partes do mundo, principalmente a partir dos anos 1950 e, de maneira mais forte, nos anos 1960. Esses questionamentos relacionavam-se a movimentos sociais e intelectuais de contestação política e cultural e a recusa aos modelos modernizadores hegemônicos no Ocidente, de caráter excludente social e culturalmente; na América Latina, incluíam ainda a resistência aos regimes autoritários e tecnocráticos baseados em alianças civil-militares. Tais movimentos se expressaram na emergência de novas formas de identificação coletiva – negritude, feminismo, juventude, indigenismo, pacifismo, movimentos religiosos, ambientalistas – construindo uma mentalidade crítica de combate ao etnocentrismo, em favor do pluralismo.

Na Europa, a emergência do movimento multicultural acontece, nessas décadas, por questões relacionadas à imigração de trabalhadores, pelas demandas de trabalho pós-guerra, em nome da reconstrução dos países mais atingidos; emergiam imigrantes da Itália, da Espanha, de Portugal, turcos e curdos, que desencadearam conflitos entre si pela prevalência e troca de valores, costumes e religião, especialmente pelos mais jovens. Embora, a partir dos anos 1970, tenha-se iniciado um movimento de renovação educacional para amenizar a discriminação dos

imigrantes (CANDAU, 2002), a Europa continua com problemas dessa natureza. Também se destacam, entre as décadas de 1950 e 1960, os Estudos Culturais na Universidade de Birmingham, Inglaterra, configurando o multiculturalismo como uma das questões de estudo relacionado aos racismos, machismos, preconceitos e discriminações.

Na América Latina, multiétnica na origem, os problemas de conflitos multiculturais começam a aparecer na primeira metade do século XX, com maior expressão depois de 1960 a 1990 – decorrentes de uma colonização europeia que tratou este continente como terra de conquista, impondo uma concepção etnocêntrica, justificadora de relações assimétricas; nesse contexto, a escravidão e o genocídio dos povos nativos, numa visão biológico-evolucionista das diferenças raciais, pressupunha a inferioridade dos povos indígenas e afros. Os governos pautavam-se na homogeneização e no progresso do conceito de Estado-Nação, como ocorrera na Europa, desde inícios do século XX, desconsiderando a diversidade cultural nas políticas e práticas educacionais.

Em contraposição a essas políticas tendenciosas, ocorrem movimentos de identidades indígenas (México, Equador, Bolívia, Chile, Colômbia, Brasil) pela defesa de direitos e posse de territórios ancestrais, bem como o direito de revalorização de suas línguas e culturas, por meio da reivindicação de novos programas educativos (FLEURI, 2003). Junto aos movimentos indígenas, desenvolveram-se movimentos étnicos, principalmente dos afro-brasileiros: os movimentos negros foram a primeira manifestação multicultural no país, no início do século XX, afirmando-se mediante as Casas de Minas do Maranhão, dos candomblés da Bahia, das escolas de samba, das congadas, moçambiques e de outros agrupamentos negros que, por meio dos pagodes e do carnaval de rua, verbalizavam críticas à realidade social brasileira. No entanto, somente a partir dos anos de 1950 é que tais lutas e protestos dos grupos afro-brasileiros ganharam força, com os eventos pan-africanos visando à conscientização do valor da cultura negra e à libertação do complexo de inferioridade diante das culturas brancas – eventos esses que marcaram o fim do isolamento dos movimentos brasileiros quanto à libertação racial; e também com a criação de organizações de reivindicação do movimento negro – Associação dos Negros Brasileiros, Convenção Nacional do Negro Brasileiro, União Nacional dos Homens de Cor etc. Diferentemente dos Estados Unidos, os debates não contaram com a adesão

das universidades, o que ocorre a partir dos anos 1980-1990 (FLEURI, 2003; SILVA; BRANDIN, 2008).

Quanto à educação, os anos de 1980 foram fecundos em propostas pelo desenvolvimento de uma educação crítica, começando a aparecer um interesse pelo enfoque multiculturalista, na linha de uma educação para a cidadania – baseada no respeito à diversidade cultural, visando à superação de discriminações e preconceitos. Tais movimentos, ao final da década de 1970 e início dos anos de 1980, contribuíram para a conquista de novos direitos sociais, que foram inscritos na Constituição Brasileira de 1988.

Ao final de 1980 e início de 1990, diversos fatos históricos mudaram a ordem internacional desde o término da Segunda Guerra Mundial: a queda do muro de Berlim; a dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas; o término da Guerra Fria – reconfigurando o mundo bipolar de equilíbrio de poder entre os Estados Unidos e a União Soviética; o início da terceira Revolução Industrial ou Tecnológica; e o fim do socialismo real.

A partir de então, o mundo reorganiza-se em busca de um novo equilíbrio de poder econômico – multipolar – e, nesse contexto, surgem conflitos e guerras de auto-afirmação cultural, local e nacional, com países dilacerando-se ou se formando; e blocos econômicos regionais consolidam-se internacionalmente, no bojo de um processo de globalização, alimentado pelo capitalismo neoliberalista.

De acordo com Boaventura de Souza Santos (2001), pode-se detectar dois grandes movimentos de globalização: uma “globalização hegemônica” – liderada pelas empresas transnacionais, pelos órgãos financeiros internacionais e capitalistas dos países centrais – e uma “globalização contra-hegemônica” ou movimento de antiglobalização, representada pelos movimentos sociais, Organizações Não-Governamentais (ONGs) progressistas e que se vêm articulando nos Fóruns Mundiais. É um novo movimento composto de relações de redes, unindo a crítica sobre as causas de miséria, exclusão e conflitos sociais com a busca de ações consensuais para outro tipo de globalização, baseada no respeito às diferenças culturais locais.

No Brasil, a partir da década de 1990, sob o reflexo da globalização contra-hegemônica, os movimentos sociais surgem com outras formas de organização popular, isto é, mais institucionalizadas, como os fóruns nacionais de luta pela

moradia, pela reforma urbana e o fórum nacional de participação popular. Dentre os movimentos sociais diretamente ligados à questão multicultural, nos anos de 1990, podem-se destacar: a continuidade dos movimentos afro-brasileiros, máxime pela construção de identidade e luta contra o racismo e a discriminação; e os movimentos indígenas, respaldados na Constituição de 1988, conquistam o direito de alfabetização também em suas próprias línguas, o encaminhamento da demarcação de terras e direito ao atendimento de saúde, assim como a venda de produtos, não apenas em mercados alternativos, mas globalizados, com preços justos e competitivos; os movimentos de gênero – de mulheres, criando redes de identidade e conscientização de seus direitos e lutas contra a discriminação e violência; e o da antidiscriminação dos homossexuais; movimentos geracionais – com os jovens, por meio da música, enfocando temas de protesto – *hip hop*, *rap* etc.; o movimento de meninos e meninas de rua (Estatuto da Criança e do Adolescente) e de idosos (Lei do Idoso n. 8842/94); movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadores de necessidades especiais – físicas e mentais (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial, 1998) e os movimentos ambientalistas, especialmente a partir da Rio-92 (GOHN, 2000; FLEURI, 2005) e do Fórum Global da Sociedade sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, que aconteceu paralelamente à Rio-92, com as ONGs. Os documentos desses dois eventos (Declaração Rio – 92 e Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global), validaram princípios relativos à multiculturalidade: no primeiro, afirmação das culturas indígenas e de outras comunidades locais quanto a seus conhecimentos e práticas tradicionais e proteção dos recursos naturais dos povos submetidos à opressão, dominação e ocupação; no segundo, erradicação do racismo, sexismo e de outros preconceitos, em prol das diversidades cultural, linguística e ecológica, dos direitos territoriais e de autodeterminação dos povos, do estímulo à solidariedade, à igualdade e ao respeito pelos direitos humanos – mediante estratégias democráticas interculturais e de promoção, cooperação e diálogo entre indivíduos e instituições, para se criar novos estilos de vida em vista das necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais.

Esses movimentos multiculturais propiciaram o debate sobre as diferenças culturais e suas identidades no campo da educação. O Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (1987) demandou, dentre outros aspectos, a educação de minorias

(indígenas) e educação contra discriminações: sexo, idade, cor e nacionalidade. influenciando mudanças nos discursos e nas políticas educativas do país (Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei nº 9.394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (1999-2000) e, de modo particular, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a partir de 1995, em que a pluralidade cultural, aparece de forma explícita no currículo nacional a educação cidadã pelo respeito às diferenças culturais.

Educação e Multiculturalismo

Apesar dos PCNs serem considerados um marco de valorização da questão multicultural no currículo nacional, na perspectiva de construção de uma sociedade democrática, Lopes (1999) faz uma crítica ao documento, afirmando que ele ainda remete a uma visão conservadora do multiculturalismo, à medida que destaca como enfoque central as características da diversidade étnica – na linha mais de diferenças psicológicas do que aspectos sociológicos – objetivando à construção de um contexto de consenso.

Nesse sentido, os PCNs procuram homogeneizar, garantir uma equidade social e mascaram as desigualdades sociais e culturais dos indivíduos na sociedade brasileira, entrando em desacordo com o seu próprio objetivo, que vai contra discriminações baseadas em diferenças de classe social, crenças, sexo e outras características individuais e sociais. Ainda, segundo Lopes (1999), essas questões problemáticas favorecem uma visão continuísta e não plural de ciência, apresentando uma contradição entre valorizar a pluralidade cultural e, de outra parte, manter um padrão comum de homogeneização.

Essas colocações são reafirmadas por Freitas e Dayala (2009), quando enfocam que os PCNs elogiam a diversidade étnica brasileira, mas pouco se referem à questão das desigualdades sociais e à historicidade das diferenças entre grupos; e não há menção da ambiguidade cultural, ou seja, as relações, embates ou disputas, que são intrínsecos ao processo de construção da diversidade cultural.

Nessas questões, Viana (2003) assinala a ausência do conceito de cultura popular e de pluralidade cultural nos PCNs, e adverte o fato de que nas escolas públicas, em sua maioria, os alunos são oriundos dos segmentos populares. A autora afirma que a inclusão do conceito de cultura popular, no currículo, implicaria

considerar as relações interculturais, já que não é possível pensar em cultura popular sem analisar a dimensão conflituosa das relações sociais.

Conforme McLaren (1997, p. 21), a tensão entre pluralidade cultural e a necessária política de justiça universal constituem “[...] a questão urgente do novo milênio”. A educação vê-se desafiada no sentido de formar sujeitos-cidadãos conscientes da necessária relação intercultural para um mundo mais justo, solidário e democrático. Entra em foco uma educação, seja formal ou não, fundamentada numa visão multicultural crítica, que tem como pressuposto básico o multiculturalismo interativo em vista da construção de sociedades democráticas e inclusivas.

A vertente multicultural crítica concebe as culturas num contínuo processo de construção-reconstrução relacionado a lutas históricas, sociais e políticas em prol de transformações nas relações sociais, culturais, institucionais, visando a uma convivência plural e diversa nas sociedades; ainda mais nas sociedades hodiernas em que se intensificou a hibridação cultural, pela globalização via tecnologias de informação e comunicação-transporte – este último, dando mobilidade às populações, que levam consigo suas culturas. Tal vertente assinala a recusa de não se ver a cultura como não-conflituosa e afirma que a diferença relaciona-se a uma política de crítica e comprometimento com a justiça social (CANDAUI, 2008; McLAREN, 1997).

De acordo com Sacristán (2002, p. 86), a consciência de “[...] saberem-se seres interculturais [...] e admiti-lo [...] como algo enriquecedor é um traço de maturidade cultural.” Nessa perspectiva, ganha peso uma educação para a cidadania multicultural de reconhecimento do outro, valorizando as várias instâncias socioculturais e, à medida que cresça o senso de partilha intercultural nos alunos e se dissemine nas famílias e nos grupos sociais, tanto mais se desenvolverá o potencial das sociedades criativas, construtivas e inclusivas.

A manifestação do multiculturalismo nas análises educacionais, de fato trouxe desafios muito importantes às investigações sobre o conhecimento, e com isso abriu possibilidades para se pensar em práticas curriculares e de formação docente que podem ser voltadas à construção de identidades discente e docente multiculturalmente comprometidas com o ensino/aprendizagem, visando assim promover o respeito à diferença e à pluralidade cultural.

Enfrentamentos x Silêncios: a Lei nº 10.639/03

Afirma Mariléia Cruz (2005), que embora se encontrem evidências do acesso da população negra a escolas públicas, somente a partir da segunda metade do século XIX esse segmento criou suas próprias escolas e empreendeu esforços diversos desde o período do Império, que lhes garantissem a apropriação dos saberes formais exigidos socialmente. Embora a constituição da sociedade brasileira seja caracterizada pela pluralidade étnico-racial, a ideia de inferioridade do negro tem estruturado as relações sociais que aqui foram estabelecidas. De forma que a diferença foi transformada em desigualdade e o desejo de que o país se tornasse um país branco fez com que a população negra fosse negada e invisibilizada de formas diversas ao longo dos séculos.

Na instituição escolar, essa situação ganha materialidade tendo o currículo e as práticas curriculares como mediadores da invisibilidade da população negra e de sua cultura. A visão institucional de uma escola pública homogeneizada tem posto à margem, por processos diversos, os grupos ou segmentos sociais considerados subalternos no Brasil, como é o caso da população negra, foco desse trabalho.

O currículo, é como afirma Santiago (2006, p.78), ao mesmo tempo, o texto e a prática que materializa um projeto de educação e de sujeitos, uma vez que “ganha significado e traça identidades através dos processos de ensino e de aprendizagem”. Nesta perspectiva, a compreensão das disputas sociais, das tensões e relações de poder que se vivenciam na construção do texto e na execução das práticas curriculares, apresenta-se como necessidade central para compreendermos de que forma se dá a inclusão e a presença da população negra no espaço escolar. Contudo, este espaço é marcadamente discriminatório para esta população, resultando num aproveitamento desigual e exigindo-lhes maior grau de empenho para que consigam atingir o sucesso escolar (PAIXÃO, 2008).

Ao perceber que o tipo de política educacional adotado no Brasil desconsidera a população negra, a atuação do movimento negro brasileiro não se resumiu às reivindicações pela inclusão dessa população ao sistema educacional. Em meio às comemorações do centenário da abolição (1988), o Movimento Negro Unificado elegeu “O Negro e a Educação” como tema do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, que aconteceu no Recife em julho de 1988. De acordo com o relatório da atividade, o encontro teve como preocupação central “questionar a negação da

importância do negro na formação social brasileira, através dos meios oficiais de educação do país”. As proposições que resultaram dos debates realizados no encontro apontam para a necessidade de introduzir o estudo da História da África nos currículos escolares; discutir o papel da professora e do professor na descolonização do ensino; e considerar a aprendizagem pela prática cultural, como elementos importantes para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem da população negra.

A partir das reivindicações da inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, o Movimento Negro brasileiro problematizou a existência de valores e práticas discriminatórias na escola, principalmente quando essa instituição nega a existência da diferença em seus domínios.

No âmbito da educação, a promulgação da Lei nº 10.639/03 é uma conquista histórica do Movimento Negro Brasileiro. Essa lei altera a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 26 e 79 e torna obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial de ensino. Para Gomes (2009), a alteração vincula-se à garantia do direito a educação e requalifica esse direito, ao acrescentar-lhe o direito à diferença. Nesta perspectiva, a Lei nº 10.639/03 é compreendida como a primeira mudança no sistema educacional brasileiro, dos últimos 20 anos. Ela propõe-se a modificar a escola, mexe com a estrutura da instituição, uma vez que exige a mudança de atitude dos atores da comunidade escolar, em seus mais diversos níveis de atuação.

Para Dias (2005, p.60), que analisou a questão de raça nas leis educacionais entre os anos de 1961 a 2003, “do discurso de escola sem distinção, chegamos à escola que começa a distinguir para compensar processos desiguais entre a população brasileira”. A emergência da lei 10.639/03 exige que se repensem as bases das relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas sobre as quais se assentam a política educacional brasileira.

Os marcos legais de obrigatoriedade são elementos essenciais para a inclusão das temáticas da Educação das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino, nos documentos de regulamentação da referida lei, o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004, ambos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) encontramos orientações referenciais para a sua implementação e consolidação.

O Parecer CNE/CP 03/2004 oferece caminhos possíveis para que os sistemas de ensino tenham parâmetros e condições de efetivar os preceitos da Lei nº 10.639/03, pois estabelecem os princípios orientadores da política educacional e faz alusão, entre outras coisas, ao necessário oferecimento de formação de professoras e professores, a forma e aos conteúdos que devem ser abordados, a necessidade de investimentos em pesquisas, bem como de produção e aquisição de materiais de didáticos.

Por sua vez, a Resolução CNE/CP 01/2004 institui o referido parecer como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que devem ser adotadas pelas diversas instituições de ensino, inclusive aquelas que atuam em programas de formação inicial e continuada de professoras e professores.

Todavia, não podemos desconsiderar que as políticas afirmativas para a população negra “ainda são vistas com muita reserva pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade” (GOMES, 2009 p.41).

O desafio que está posto é compreender a legislação e suas diretrizes dentro do campo das relações étnico-raciais brasileiras, como política educacional de promoção da igualdade racial, inserindo a questão étnico-racial nas metas educacionais do país.

Considerações Finais

O combate e a prevenção ao racismo institucional na escola pedem medidas não apenas de caráter normativo, proibitivo, mas ações eficazes que permitam, ao mesmo tempo, perceber e internalizar a compreensão do sofrimento causado à crianças e jovens negros (as) do nosso país, pelo preconceito racial e exclusão social resultante da discriminação racial e desigualdades sociais. Isto extrapola o plano individual, tanta para o discriminador quanto para o discriminado: envolve a forma como as instituições neste caso, as escolas públicas operam com o estado de invisibilidade ou visibilidade do pertencimento racial dos indivíduos e a rapidez com que a racialidade destes se conecta ou desconecta dos estereótipos, por vezes enganando, confundindo a materialização dos efeitos psicossociais do racismo, mesmo numa sociedade em que o registro fenotípico é bastante valorizado.

O multiculturalismo e a educação estão intimamente ligados, porque ao mesmo tempo em que a escola ensina as pluralidades culturais ela segrega os que não fazem parte daquele padrão aceitável pelo seu sistema educacional. Quando em seus ensinamentos morais pregam o respeito à tolerância ao outro ela segrega dando num mesmo espaço maiores oportunidades de expressão e atenção aos brancos.

Nesse sentido, a escola precisa se transformar num lugar onde os alunos encontrem amplas oportunidades de interagirem, onde a dignidade e o respeito às diversidades culturais sejam valorizadas e o ser humano respeitado. Um espaço onde a criança negra aprenda a ver-se como negra, respeitando e valorizando a imagem que tem de si. Não é mais admissível uma educação onde a homogeneização das culturas é preconizada como forma de solidificação de apenas uma cultura em detrimento das demais.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s)**: uma aproximação. Educação & Sociedade. Vol. 23 nº. 79, Campinas, Agosto. 2002.

_____, **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 205-36.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos Passos já Foram Dados? A Questão de Raça nas Leis Educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: MEC, 2005.

FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; DAYALA, Paiva de Medeiros Vargens. **Pluralidade cultural nos PCNs**: uma diversidade de vozes e sentidos. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 12, p. 373-391, jul./dez. de 2009.

GOHN, M. G. 2000. **Mídia, terceiro setor e MST**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Limites e Possibilidades da Implementação da Lei 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação. In: PAULA, Marlene; HERINGER,

Rosana. (Orgs.). **Caminhos Convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

LOPES, A. R. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAIXÃO, Marcelo. **A Dialética do Bom Aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO AFRODESCENDENTE - Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação de publicações, 2001. p 34.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Gênero e Raça** – todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília: MTb-a/ Assessoria Internacional, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

SANTIAGO, Eliete. Formação, Currículo e Prática Pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Massangana, 2006.

SILVA, Claudilene. **A Questão Étnico-Racial na Sala de Aula**. Brasília: ANPED, 2006. Relatório de Pesquisa.

SILVA, Maria José Albuquerque, BRANDIM, Maria Rejane Lima. **Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa. Ano1, n8, 2008.

VIANA, L. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, M.; SOIHET, R. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO: UMA ANÁLISE DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO

Bartolomeu José Ribeiro de Sousa
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação Básica

Winicius Sabino
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação Básica

Resumo

O artigo faz parte de um estudo mais amplo que tem como objetivo principal analisar as condições do financiamento da educação básica pública no Estado de Mato Grosso. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objeto de análise a contribuição social do salário-educação, uma fonte adicional de financiamento da educação. Apresenta e discute os resultados da evolução das quotas estadual e municipais do salário-educação em Mato Grosso. A metodologia do trabalho contou com o levantamento dos valores repassados como quotas aos estados e municípios pelo FNDE, nos últimos cinco anos, cotejando-se com os dados de matrículas registradas nos censos escolares da educação básica, realizados pelo INEP. Os resultados evidenciam um crescimento significativo dos recursos do salário-educação, que aumentou 90% no período pesquisado, e uma redução preocupante no número de matrículas.

Palavras-chave: Financiamento. Salário-educação. Educação básica

Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla que tem como objetivo principal analisar as condições do financiamento da educação básica pública no Estado de Mato Grosso. Nesse sentido, o trabalho faz um recorte analítico na principal fonte adicional de recursos para a educação básica, a contribuição social do salário-educação.

A metodologia do trabalho consistiu na realização de uma pesquisa exploratória com o levantamento dos valores das quotas do salário-educação repassados a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso e as secretarias municipais de educação dos 141 municípios, nos últimos cinco anos. A metodologia incluiu a amostra dos cinco municípios com maiores receitas do salário educação e os cinco

municípios com as menores receitas cotejando-se com os quantitativos totais de matrículas.

A estrutura do financiamento da educação no Brasil

As bases da estrutura do financiamento da educação pública no Brasil estão estabelecidas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CR/1988). A Carta Magna consagrou o modelo de organização federativa do Estado brasileiro, constituída pela União, os estados, Distrito Federal e municípios, todos com autonomia política e administrativa nos termos estabelecidos na Constituição. As políticas públicas de financiamento, organização e gestão do sistema educacional como um todo, estão condicionadas a esse modelo de organização federativa.

No capítulo próprio da educação (Art. 205 a 214) a Constituição de 1988, reconhecendo a autonomia de cada um dos entes federados estatuiu que a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus respectivos sistemas de ensino. Com fulcro nesse dispositivo constitucional ficou consagrado uma forma de organização sistêmica para a educação escolar no Brasil. Dessa forma, cada instância do poder público tem, assim, um sistema de ensino para manter e expandir, acarretando gastos, bem como mecanismos e fontes de recursos para o seu financiamento (CASTRO, 2001, p.12).

Ao delinear essa forma de organização a Constituição de 1988 também definiu que a forma de articulação entre as políticas públicas, programas, projetos e ações deve se dar por meio do regime de colaboração. Este mecanismo, tem se mostrado de fácil consenso no plano da formulação, mas de difícil engajamento das esferas federativas no plano da execução (MARTINS, 2009).

A CR de 1988, com as alterações promovidas pelas Emendas Constitucionais de nº 14/1996, 53/2006 e 59/2009 fixou uma divisão de responsabilidades na oferta educacional ficando os municípios responsáveis por atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Os estados e o Distrito Federal por sua vez no ensino fundamental e médio e, nesse circuito, cabe a União exercer função supletiva e redistributiva com o fito de garantir equalização de oportunidades educacionais por meio de assistência técnica e financeira aos entes da federação.

Nesse quadro constitucional de divisão de responsabilidades entre os entes federados, em matéria de educação, a CR de 1988 estabeleceu o mecanismo da

vinculação constitucional de recursos da receita de impostos em percentuais fixos, definindo que:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (EC nº 14/96, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009)

A vinculação constitucional de recursos existe no ordenamento constitucional brasileiro desde 1934 e consiste na separação de receita para destinação específica a determinadas finalidades. Esse princípio constitucional é denominado também de financiamento público protegido (MARTINS, 2009, p.3). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) reafirmou esses percentuais, estatuidos ainda, “ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas municipais”. Dessa forma, a Constituição do Estado de Mato Grosso avançou na definição da vinculação constitucional da receita de impostos, fixando o percentual de 35% por cento da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Essa estrutura de financiamento em uma federação marcada por grandes desigualdades e disparidades regionais e intra-regionais mostrou-se incapaz de garantir padrões mínimos de qualidade, com uma acentuada diferença nos valores praticados por aluno/ano entre os vários entes da federação. Para corrigir essas desigualdades no valor/aluno ano foram criadas as políticas de fundos multigovernamentais, inicialmente com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que teve vigência no período de 1997 a 2006, substituído a partir de 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Os fundos multigovernamentais (Fundef e Fundeb) operacionalizam-se por uma subvinculação de recursos inicialmente apenas ao ensino fundamental regular e a partir de 2007 compreendendo toda a educação básica pública. Cabe lembrar que esses recursos já se encontram constitucionalmente vinculados a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Além da política de fundos multigovernamentais que subvinculam recursos de impostos no âmbito de um mesmo estado e promovem a redistribuição desses recursos conforme o número de alunos matriculados nas diferentes etapas e

modalidades de ensino (Fundeb), a educação básica conta também com recursos de fontes adicionais, entre estes o mais importante é a contribuição social do salário-educação.

Salário Educação: um breve histórico

O Salário-educação foi instituído por meio da Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, sendo arrecadado das empresas vinculadas ao regime jurídico da Previdência Social, com a finalidade de custear o ensino primário dos filhos dos seus empregados e destinado a suplementar as despesas públicas com a educação.

A legislação que criou o Salário Educação foi marcada, desde a sua origem, por grandes críticas, principalmente pelo seu caráter privatizante, pois a Lei nº 4.440/64 isentou do pagamento do Salário-Educação as empresas com mais de cem empregados que mantivessem estabelecimento próprio de ensino primário ou que estabelecessem política de distribuição de bolsas de estudo no mesmo grau de ensino. Sobre esse aspecto da lei, Davies (2008) destaca que essa isenção legal foi intensamente utilizada por empresas privadas representando um dos principais mecanismos de transferências de recursos públicos para as escolas particulares. De acordo com esse autor em 1984 cerca de 50% das matrículas no ensino de 1º grau (hoje ensino fundamental) da rede particular no Brasil, serem financiadas com os recursos do Salário-educação.

Cortes (1989) nos lembra que a legislação do Salário-Educação sofreu, ao longo dos anos, significativas alterações em vários de seus dispositivos legais. Essas alterações ora incidiam sobre a base de cálculos e percentuais, ora reformulavam as isenções e o sistema de distribuição de bolsas.

Em 1975 o salário-educação passa por mudanças substanciais com a edição do Decreto-Lei nº 1.422, de 23 de outubro de 1975. Esse Decreto Lei estabeleceu que os montantes totais da arrecadação do salário-educação seriam distribuídos em duas quotas. Dois terços (2/3) ou o equivalente a 60% dos recursos em favor dos programas do então ensino de 1º Grau e um terço (1/3) seriam repassados para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação. Essa sistemática de distribuição dos recursos do salário-educação permanece inalterada até dezembro de 2003, quando foi alterada pela Lei nº 10.832.

As mudanças recentes no Salário-Educação e a atuação do FNDE

Não é possível dimensionar a importância do salário-educação para a manutenção e desenvolvimento do ensino no Brasil sem analisar a atuação do FNDE, órgão responsável pela gestão da quota federal e distribuição das quotas estaduais e municipais.

O FNDE é uma autarquia federal criada pela Lei nº 5.537/68, com quase meio século de existência. Essa autarquia tem por finalidade captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de programas e projetos educacionais nas áreas de ensino, pesquisa, alimentação escolar, bolsas de estudo e outras ações. O FNDE tem sua ação institucional orientada pelas diretrizes da LDB e pelas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE).

Essa autarquia federal administra recursos financeiros de várias fontes, como recursos advindos do Tesouro Nacional, recursos ordinários ou vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, recursos oriundos de acordos internacionais para o financiamento de projetos específicos, no entanto, sua principal fonte de recursos financeiros é a contribuição social do salário-educação. Cruz (2009) ao analisar a atuação do FNDE no período de 1995 a 2006 afirma que mais de 65% dos recursos administrados pelo FNDE são provenientes do salário-educação. De acordo com dados do próprio FNDE a autarquia passou a ocupar o posto de segunda maior do país, em termos orçamentários.

A partir de 1995 o FNDE teve sua atuação ampliada com a incorporação das ações que eram desenvolvidas pela Fundação de Apoio ao Estudante (FAE). Em 2003 o FNDE passou por um novo processo de redimensionamento na sua atuação institucional com a ampliação de muitas ações da autarquia para toda a educação básica pública, até então focalizadas no ensino fundamental regular. Atualmente o FNDE se posiciona, entre as autarquias do MEC, como o braço operacional responsável diretamente pela assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino. De acordo com relatório de gestão do FNDE suas ações são desenvolvidas por meio de programas, projetos e ações de:

- 1) Financiamento estudantil (FIES);
- 2) Assistência técnica aos entes governamentais e demais atores do sistema educacional;
- 3) Concessão de bolsas de estudo a participantes de programas educacionais;

- 4) Recursos financeiros para programas de alimentação escolar, livro didático e transporte escolar;
- 5) Formação/capacitação dos executores dos programas educacionais e comunidade escolar;
- 6) Compras governamentais (editais para aquisição de materiais didáticos, atas de adesão ao registro de preços, contratação de bens, obras e serviços);
- 7) Padrões construtivos suficientes aos objetivos educacionais;
- 8) Tecnologias integradas e inovadoras (Proinfo, Banda Larga nas escolas) (BRASIL, 2015).

No tocante ao salário-educação a Lei nº 10.832/2003 redefiniu a sistemática de repartição das quotas do salário-educação regulamentando o percentual da quota municipal. Os municípios foram beneficiados porque deixaram de depender da regulamentação dos governos estaduais. Essa medida representou um grande avanço para os municípios. Segundo Davies (2008) muitos governos estaduais espertamente não faziam a regulamentação da distribuição da quota do salário-educação com os municípios para ficarem com toda a cota estadual, como foi o caso do Rio de Janeiro.

Contudo, Davies (2008) ressalta que mesmo representando avanços a Lei nº 10.832/2003 diminuiu o montante das quotas estaduais e municipais ao concentrar mais recursos com o governo federal

No bojo de iniciativas de políticas públicas de financiamento para toda a educação básica a EC nº 53 instituiu o Fundeb e ampliou a destinação dos recursos do salário-educação para toda a educação básica pública. Essa Emenda Constitucional definiu que as quotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação deverá ser distribuída proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica, nas respectivas redes públicas de ensino.

A arrecadação do salário-educação é realizada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil (RFB) que deduz 1% da receita total a título de taxa de administração. A receita restante é repartida pelo FNDE seguindo a seguinte sistemática: 10% da arrecadação líquida fica com o próprio FNDE e os 90% da arrecadação líquida são repartidos de forma automática com os entes federados, União, estados, Distrito Federal e municípios por meio de quotas, sendo a quota

federal no percentual de um terço dos recursos gerados em todas as unidades federadas e as quotas estaduais e municipais correspondente a dois terços dos recursos gerados por unidade da federação. Os valores da quota federal são administrados pelo FNDE que aplica no financiamento de programas e projetos voltados para a educação básica.

Os recursos das quotas estaduais e municipais são creditados mensalmente e de forma automática em contas bancárias específicas das secretarias de educação dos entes destinatários. Com essa nova sistemática de divisão dos recursos entre os entes federados o governo federal passou a concentrar mais recursos, pois este fica com os 10% líquidos, mais os 30% (um terço da cota federal). Entretanto, todo o montante dos recursos ou pelo menos uma parte significativa acaba voltando para os estados e municípios por meio dos programas desenvolvidos pelo FNDE, como os programas do livro, dinheiro direto na escola, fomento a educação em tempo integral, construção de creches e pagamento de bolsas a professores participantes de programas de formação continuada.

Matrículas na educação básica no Estado de Mato Grosso

Para analisar a evolução dos recursos do salário-educação no Estado de Mato Grosso é necessário lançar um olhar sobre as matrículas na educação básica. Essa análise evidencia uma dinâmica de distribuição de matrículas entre as redes de educação importante para a gestão educacional no estado.

O Quadro 1 apresenta uma série histórica com o panorama geral das matrículas na educação básica, incluindo as matrículas nas redes públicas (federal, estadual e municipal) e nas instituições da iniciativa privada.

Quadro 1. Matrículas na Educação Básica em Mato Grosso

Matrículas na Educação Básica - MT						
Ano	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2008	868.331	790.164	2.454	435.808	351.902	78.167
2009	864.309	783.211	3.341	428.003	351.867	81.098
2010	856.095	775.981	5.048	431.958	338.975	80.114
2011	870.636	788.166	5.216	443.832	339.118	82.470
2012	871.998	786.447	5.707	445.154	335.586	85.551
2013	872.709	781.178	6.145	436.148	338.885	91.531
2014	865.938	761.279	6.311	413.854	341.114	104.659
% 2013/2014	-0,78	-2,55	2,70	-5,11	0,66	14,34

Fonte: Inep/MEC, 2015.

Cabe inicialmente destacar a importância da rede pública estadual que atende 47,8% das matrículas, quase metade das matrículas na educação básica. Nesse aspecto cabe ainda destacar que o processo de municipalização, sobretudo do ensino fundamental, desenvolvido nos últimos anos no país, no período pós Fundef, não foi tão intenso em Mato Grosso como em outras unidades da federação. As redes públicas municipais atendem 39,4% das matrículas e a rede federal apenas 0,72% das matrículas na educação básica. No que pese o processo de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica que foi desenvolvido a partir de 2008 com a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, em Mato Grosso a rede federal ainda atende um patamar muito pequeno de matrículas. A rede privada atende 12,8% dos estudantes na educação básica.

A série histórica das matrículas na educação básica em Mato Grosso nos revela um fenômeno de amplitude nacional, que merece profunda reflexão qual seja, a

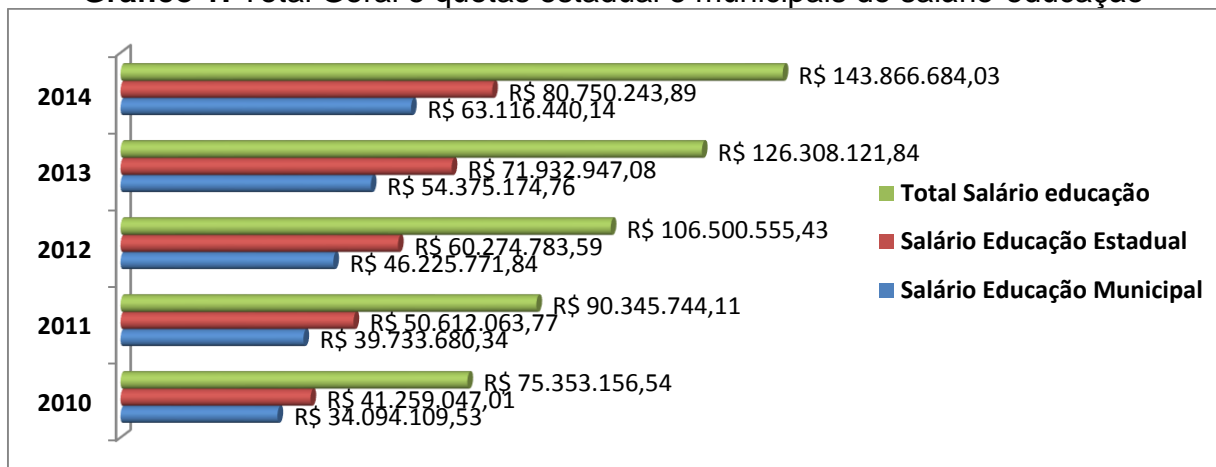
redução do número de matrículas. Esse fenômeno vem sendo observado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde 2007, que apresenta como justificativa o argumento da acomodação do sistema educacional, em especial na modalidade regular do ensino fundamental (INEP, 2013). Para o INEP as políticas públicas de correção da distorção idade-série implementadas nos últimos anos pelos sistemas de ensino de todo o país garantem celeridade na trajetória educacional dos estudantes o que reduz o número de matrículas (BRASIL, 2014).

Essa justificativa a princípio pode ser aceita, no entanto, cabe lembrar que a Emenda Constitucional nº 59/2009 ampliou o ensino obrigatório no Brasil para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, contemplando a pré-escola e o ensino médio, com prazo de implementação até 2016. Considerando dados oficiais que informam que ainda temos um número de mais de três milhões de crianças, adolescentes e jovens fora da escola na faixa etária do ensino obrigatório deveríamos observar o aumento do número de matrículas pelo menos no período de implementação da EC nº 59/2009, nunca a redução. Fica evidente que os governos estaduais e municipais não estão muito preocupados em ampliar a oferta. Com efeito, a citada emenda constitucional não previu uma fonte adicional de recursos para viabilizar uma ampliação com qualidade (PINTO, 2015). É oportuno ressaltar que essa queda no número de matrículas tem colaborado para o crescente incremento do valor aluno disponibilizado tanto para o Fundeb como para o salário-educação, mas à custa da não incorporação de novos estudantes.

Evolução das quotas estadual e municipais no Estado de Mato Grosso

O levantamento dos valores totais do salário-educação e o desdobramento em quota estadual e quotas municipais foi realizado com base nos dados apresentados no sítio eletrônico do FNDE.

Gráfico 1: Total Geral e quotas estadual e municipais do salário-educação

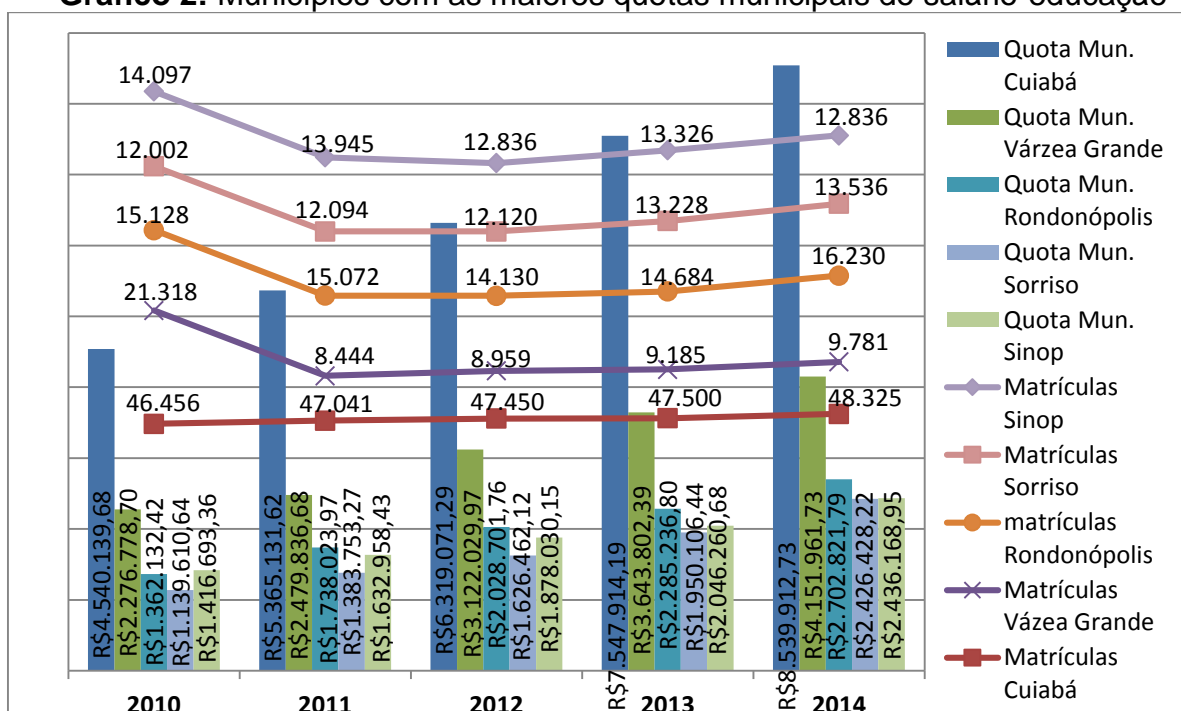


Fonte: FNDE, 2015.

Os montantes totais do salário-educação em Mato Grosso saltaram de 75 bilhões para 143 bilhões entre 2010 e 2014, um crescimento de 90% no período analisado. A quota estadual teve um maior crescimento, equivalente a 95% e a quotas municipais registraram um crescimento de 85%.

Os municípios que registraram as maiores quotas municipais do salário educação nos últimos cinco anos foram os municípios de Cuiabá, Rondonópolis, Sinop, Sorriso e Várzea Grande, conforme o gráfico abaixo.

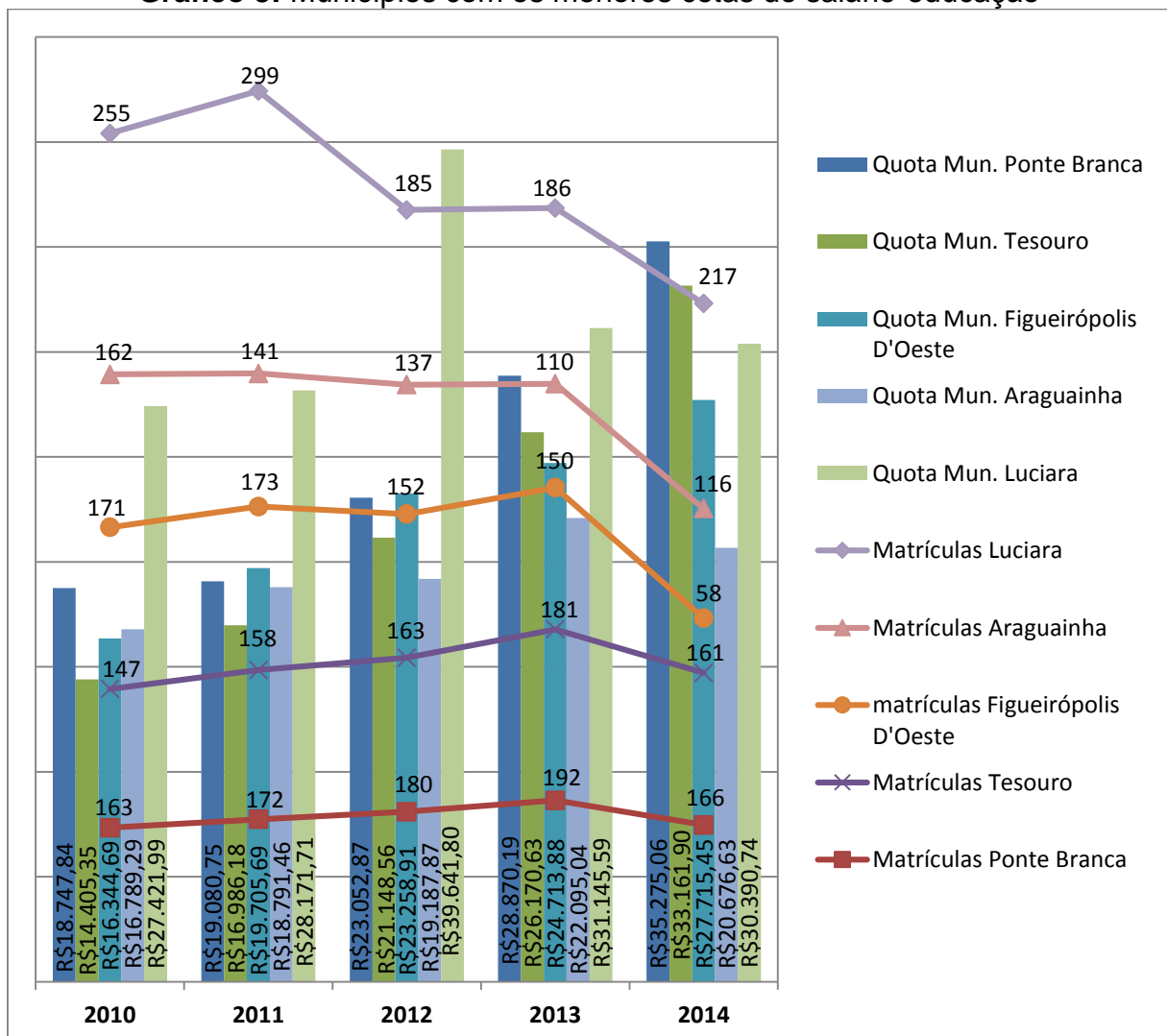
Gráfico 2: Municípios com as maiores quotas municipais do salário-educação



Fonte: FNDE, 2015.

O gráfico acima faz o cotejamento entre o número de matrículas e os valores das quotas do salário-educação dos cinco municípios que receberam as maiores quotas. Observa-se que os cinco municípios tiveram crescimento das receitas do salário-educação, no entanto, dois municípios tiveram uma queda expressiva nas matrículas. Em valores absolutos o município de Cuiabá saiu de um valor aluno/ano de R\$ 39,48 em 2010 para R\$ 77,03 em 2014 e não teve redução das matrículas. O município de Várzea Grande saiu de um valor aluno/ano de salário-educação de R\$ 38,83 em 2010 para R\$ 124,30 em 2014 com uma drástica diminuição no total de matrículas.

Gráfico 3: Municípios com os menores cotas do salário-educação



Fonte: INEP/FNDE, 2015.

O gráfico 3 por sua vez faz o cotejamento entre o comportamento das matrículas e os quantitativos do salário-educação nos cinco municípios que receberam as menores quotas entre 2010 e 2014. O município com o menor valor foi Luciara com um valor aluno/ano de R\$ 40,96 e o município de maior valor aluno/ano foi Araguainha com R\$ 90,29. Os municípios de Luciara, Araguainha e Figueirópolis registraram redução no quantitativo das matrículas.

Considerações finais

A realização desta pesquisa nos revela dados importantes para compreendermos as possibilidades de financiamento da educação básica em Mato Grosso. É significativo os percentuais de crescimento dos valores da quota estadual e das quotas municipais do salário-educação. No entanto, no que pese esse crescimento, esses valores ainda são muito baixos para fazer frente aos desafios de inclusão e melhoria da qualidade do sistema educacional brasileiro.

Observa-se que o salário-educação não corrige as desigualdades no financiamento da educação básica com uma grande variação entre os menores valores e o maior valor aluno/ano. Nos dez municípios da amostra os valores variaram de R\$ 40,96 à R\$ 124,30 por aluno/ano.

É muito preocupante o fenômeno da redução das matrículas na educação básica, considerando ainda o grande contingente de crianças, adolescentes e jovens fora da escola e as metas de novas matrículas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014) e no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (PEE - Lei nº 8.806/2008, alterado pela Lei nº 10.111/2014)

Será de grande importância a realização de pesquisas que tenham como objeto de análise a gestão desses recursos pelos municípios de Mato Grosso e a atuação da sociedade civil no controle social sobre a aplicação desses recursos.

Referências

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 set. 1996.

_____. Presidência da República. **Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4440.htm> Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Presidência da República. Decreto-Lei nº 1422, de 23 de outubro de 1975. Dispõe sobre o salário-educação. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del1422.htm#art6> Acesso em 16 jun. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 30 jul. 2015.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União.** Brasília, 20 dez. 2006.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 12 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União.** Brasília, 12 nov. 2009.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 15 jun. 2015.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Relatório de Gestão do FNDE 2014.** Brasília – DF: FNDE, 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico. Brasília. INEP, 2014.

CORTES, Bianca Antunes. Financiamento na educação: salário educação e suas dimensões privatizantes. **Cadernos de Saúde Pública.** Rio de Janeiro, n. 5 (4): p. 408-423, out./dez, 1989.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque.** São Paulo, Tese, 2009.

DAVIES, Nicholas. O Salário-Educação: fragilidades e incoerências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília. v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008.

MARTINS, Paulo de Sena. **Financiamento da educação e receitas da União:** vinculação, desvinculação e re-vinculação. Brasília: Consultoria Legislativa. Câmara dos Deputados, 2009.

MATO GROSSO. **Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008.** Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, nº 24751, 2008.

MATO GROSSO. **Lei nº 10.111, de 6 de junho de 2014.** Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, nº 26307, 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Fundeb na perspectiva do curto aluno qualidade. **Em aberto.** Brasília: INEP, 2015.

A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE MUDANÇA SOCIAL

Gleibiane Silva David
PPGEDU/CUR/UFMT
Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas

Rosimeire de Jesus Caldeira
PPGEDU/CUR/UFMT
Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas

Simone Freneda Camparim Passos
PPGEDU/CUR/UFMT
Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas

Ademar de Lima Carvalho
PPGEDU/CUR/UFMT
Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas

Resumo

Trata-se o presente ensaio teórico do resultado de uma pesquisa bibliográfica, objetivando compreender o significado do papel da educação na mudança social, na humanização do indivíduo como ser humano e o respeito à diversidade cultural. Para tanto, na primeira parte do texto foi realizada uma reflexão acerca da educação como instrumento de mudança na complexidade do mundo contemporâneo. Na segunda parte discute-se o compromisso do profissional da educação com a humanização e sua responsabilidade em fazer com que os novos desenvolvam uma relação de respeito, amor e de pertença com esse mundo e assumam a sua continuidade. A última parte trata-se das bases formativas do sujeito para sua atuação como ator e produtor de conhecimento na construção das políticas sociais e educacionais. As principais fontes de discussão foram: Freire (1979, 1983, 1991, 1996, 2005, 2011), Brandão (2002), Morais (2003). Entende-se que o processo de mudança social se dará a partir da modificação do nosso modo de pensar e agir no mundo e com o mundo por meio de uma educação libertadora. A luta pela transformação se dará a nível ideológico, portanto para mudar a realidade objetiva é fundamental o papel da educação e do professor.

Palavras-chave: Educação e Mudança. Compromisso. Desenvolvimento Humano.

Introdução

Este texto é fruto de uma pesquisa bibliográfica realizada a partir da leitura do livro “Educação e Mudança” de Paulo Freire e busca refletir sobre o papel da educação na mudança social, a humanização do ser humano e o respeito à diversidade cultural.

Na primeira parte do texto, refletimos sobre a educação como instrumento de mudança na complexidade do mundo contemporâneo. No segundo tópico abordamos o compromisso do profissional da educação com a humanização e sua responsabilidade em fazer com que os novos desenvolvam uma relação de respeito, de amor e de pertença com esse mundo e assumam sua responsabilidade pela sua continuação.

A última parte do texto abordará as bases formativas do sujeito para sua atuação como ator e produtor de conhecimento na construção das políticas sociais e educacionais, focada no desenvolvimento do ser humano com vistas a uma sociedade mais justa e fraterna.

O papel da educação na mudança social

Uma das mais belas e profundas definições de educação pode ser encontrada em Paulo Freire, principalmente pelo fato de que suas palavras e sua vida sempre coincidiram: educar-se é encharcar de sentido cada ato cotidiano. Essa visão ultrapassa os limites do pensamento cartesiano sobre o conhecimento e a realidade, questionando o modo compartimentado, fragmentado e descontextualizado através do qual é construído e depois disseminado nas escolas, criticando sua forma doutrinária pautada na memorização e reprodução mecânica desses saberes.

O mundo atual tornou-se mais complexo e paradoxal, no entanto, o modelo tradicional de educação permanece arraigado não somente em nosso sistema educacional como nas mentes e corações de nossa geração, configurando a mentalidade coletiva que somente será superada quando decidirmos transformar todos os aspectos da vida, inclusive o modo através do qual a sobrevivência objetiva é produzida. Essa forma de educar não faz mais sentido, pois perdeu a relação com a vida e com o ideário da época que a produziu, além de não contribuir para a superação de nossos problemas sociais.

Envolvidos em uma realidade dialeticamente contraditória e complexa, anacronicamente ainda permanecemos com um modelo de escola do século XIX, baseado em ideias e práticas massificadoras, homogeneizantes, discriminatórias e excludentes, cuja “matriz escolar, tal qual a vivenciamos, tem sua origem nessa época: ensino disciplinar, divisão e organização serial de turmas; [...] disciplina;

ordem; tentativa de um método organizador das ações docentes” (FRANCO, 2012, p. 50).

A realidade dos alunos se incompatibiliza com a escola e o abismo entre ambos se torna ainda mais abissal pela absorção de características perigosas à sociabilidade humana, impostas pelas políticas neoliberais que a organizam sob a lógica da fábrica.

No entanto, ao contrário do que muitos teóricos afirmam, com base em duas visões de mundo que em certa medida engessam a realidade, a ortodoxa e a pós-moderna, a concepção Freiriana de educação está mais atual do que nunca. Nessa concepção, o conhecimento adquire uma função libertadora e conseqüentemente a educação é pensada como prática da liberdade ao desnudar a realidade opressora na qual estamos inseridos e provocar o compromisso e o engajamento com a sua transformação. A realidade de que falamos também está mais opressora e perversa do que nunca em nível mundial, pois atingimos um limite de banalização da vida sem precedentes. Além disso, a violência simbólica a que estamos submetidos nos transformou em algo semelhante aos “vegetais”, na verdade talvez essa não seja uma metáfora muito adequada, pois até os vegetais estão tendo uma vida menos paralisada e mais feliz que a maioria das pessoas, pelo menos eles veem o sol.

O sistema econômico encontrou uma forma mais ‘limpa’ de dominação e para isso transformou a cultura e a educação em mercadoria, utilizando habilmente as mídias atuais. Através delas estamos sendo controlados, dominados, robotizados, insensibilizados, e isso não é vida, equivale à morte, não nos permitindo sequer refletirmos sobre nossas ações e pensamentos. Sem reflexão, caminhamos rumo à desumanização, pois refletir sobre nossos atos é o que nos faz humanos. Essa irreflexão generalizada faz com que adoremos o deus mercado, adoremos coisas e objetos, troquemos vidas por coisas, deformando as novas gerações com ideias narcisistas e individualistas sobre sucesso, dinheiro, corpo e prazer, esquecendo que a felicidade individual depende da felicidade coletiva, que somos seres sociais e que o flagelo de uns sempre acaba atingindo aos demais.

É por contrapor-se a tudo isso que as ideias de Freire são tão revolucionárias ainda hoje, para um veneno é necessário um antiveneno, então contra a desumanização precisamos de humanização, contra o desamor, o amor, contra a opressão, a liberdade, contra o egoísmo, a solidariedade, contra a maldade, a bondade, contra a desesperança, a esperança, contra a solidão, a comunidade, contra

falta de horizontes, a fé em uma vida e um futuro melhor, não como palavras vazias, ativistas, mas em forma de pensamento e ação, *práxis* que conduz à transformação da realidade.

As concepções Freireanas espalharam-se por mais de noventa países e seu legado continua influenciando a educação pelo mundo afora. A partir dele despertou-se novamente nas pessoas a crença de que era possível mudar o mundo e de que isso poderia ser feito com generosidade, bondade, altruísmo, solidariedade, características da humanidade nas quais havíamos parcialmente deixado de acreditar, mas que fazem parte de nossa vocação histórica de humanização.

Os pressupostos antropológicos preconizados por Paulo Freire vão muito além de métodos e técnicas para educação, o que discute centralmente é uma mudança cultural humanizante, envolvendo tanto os aspectos subjetivos quanto objetivos de nossa forma de viver e que pode e deve se dar através da educação, formal ou não. No entanto, isso não seria possível através da educação elitista e seletiva chamada por ele de “educação bancária”, mas através da “pedagogia do oprimido”, que possibilitará a superação da “dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor” (FREIRE, 2005, p. 34-5):

A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (FREIRE, 2005, p. 35).

A partir dessa autodescoberta, os oprimidos seriam capazes de se pronunciar ao mundo e modificá-lo, para Freire existir humanamente depende dessa prática de liberdade que não pode se dar sem o conhecimento da realidade na qual estão inseridos, por isso elabora a pedagogia do oprimido, seu método de leitura e ação sobre o mundo e com o mundo. Não fala de verdades absolutas e inexoráveis, mas de limites e possibilidades, de um movimento dialético de avanços, retrocessos, permanências e mudanças, que vê a educação como algo dinâmico, que aliena e conscientiza, inclui e exclui, cria e reproduz, portanto, não é salvadora da sociedade e nem a reproduz mecanicamente, afinal é uma criação humana, composta de humanos inconclusos, finitos, contraditórios, às vezes confusos mesmo, simplesmente humanos.

A mudança cultural é prerrogativa para a mudança social, ao transformar a nossa visão de mundo, nos elevamos da *consciência ingênua* para a *consciência crítica*, e ao enxergá-lo como realmente é, poderemos sonhar e lutar pelo que ele deveria ser assim, em Paulo Freire o ato pedagógico é um ato político, ao mesmo tempo ato de conhecimento e de conscientização.

A obra de Paulo Freire é uma visão transformadora de mundo, a partir da perspectiva dos “esfarrapados”, dos que sofrem as angústias subjetivas e objetivas de uma ordem opressora que pode ser alterada por esses mesmos sujeitos, através da mudança cultural a partir de uma educação libertadora, formal ou informal, que modificaria a estrutura da sociedade, transformando a opressão em maneiras mais humanas de viver e conviver, libertando, assim, tanto oprimidos quanto opressores.

Em linhas gerais, pode significar a possibilidade de criarmos uma nova realidade na qual a vida, em todos os seus aspectos, seja repleta de sentido para todos, e sintamos alegria em viver, trabalhar, estudar em um mundo solidário onde haja condições materiais e afetivas para o desenvolvimento pleno dos seres humanos.

Por isso, se para Freire educar é impregnar de sentido nossa vida, logicamente depreendemos desse modo de ver o mundo que o papel do professor é o de um profissional que dá sentido, que orienta e organiza uma aprendizagem significativa, que constrói sentido entre a educação e a vida dos seus aprendizes, que os ajuda a caminhar por eles mesmos, que lhes proporciona autonomia intelectual e atitudinal, uma mistura de “*pensar certo*” e “*agir certo*” necessário para ser um cidadão no significado pleno desse conceito e não o da cidadania neoliberal que o reduz a consumidor.

O desgaste de nossas relações sociais e de nosso planeta chegou a um limite insustentável, construir uma nova vida não é somente um sonho, muito menos um devaneio de pessoas e teóricos ingênuos, sarcasticamente assim denominados por aqueles que acreditam no “fim da história” e na irreal imutabilidade e onipotência do sistema, tornou-se essencialmente vital, uma questão de sobrevivência da espécie humana e por isso a responsabilidade pelo mundo é de todos nós. Mudar a cultura hegemônica opressiva para mudar tudo o que aliena, marginaliza e exclui isso sim nos dará a possibilidade de não findarmos precocemente a existência da humanidade.

Compromisso do profissional da educação com a mudança

Paulo Freire mesmo diante do projeto neoliberal que domina o mundo e o desumaniza, acredita na mudança e afirma que “mudar é difícil, mas é possível e urgente” (1991, p.5). Ele defende que a transformação da sociedade é possível, mas que isso só acontecerá por meio da luta coletiva e da formação da consciência crítica. Insiste que o ser humano pode ser mais e, sobretudo, nos propõe a esperança, a solidariedade e o amor ao mundo e às pessoas.

O propósito é refletir sobre o compromisso do profissional da educação com a mudança. No mundo contemporâneo é possível ter compromisso com a mudança? Como ter compromisso com o desenvolvimento do ser humano se vivemos numa sociedade marcada pelas incertezas e contradições?

Hanna Arendt (2011) em seu livro “Entre o passado e o futuro” afirma que a educação é renovada permanentemente por meio do nascimento dos novos seres humanos e por isso a essência da educação é a natalidade. Os recém chegados são inacabados, assim, é preciso cuidar muito bem dos novos, da forma como o mundo lhes será apresentado, pois no futuro eles serão responsáveis pela sua existência.

Desta forma, o profissional da educação que “[...] antes de ser profissional, é homem. Deve ser comprometido por si mesmo” (FREIRE, 1983, p.19), pelo fato de ser homem, um ser do e com o mundo, já é compromissado. Mas, ser profissional da educação é ter um compromisso maior ainda, ser responsável pela introdução das crianças no mundo.

A partir dos pressupostos Freireanos compreendemos que a primeira condição para o profissional assumir o compromisso é “ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, 1983, p.16). O autor ainda nos faz refletir que o profissional precisa ser capaz de “estando no mundo, saber-se nele”, ou seja, ter consciência da realidade, dos seus condicionantes e desnudá-la, para isso é necessário ser capaz de distanciar-se, refletir sobre ela, para objetivá-la e transformá-la. Postura sensata que rompe com os argumentos fatalistas que apresentam a realidade dotada de uma determinação imutável.

A capacidade de agir e refletir é que faz com que este profissional seja um ser da práxis, pois assim, “como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade” (FREIRE, 1983, p.17). Reflexão e ação não podem ser dicotomizadas, temos que resistir ao

pragmatismo neoliberal, que insiste em nos tornar sujeitos do fazejamento. Nosso compromisso é com a educação dos recém chegados, com a sua humanização e por isso, somos responsáveis em apresentar o mundo aos novos de uma forma que eles possam desvelá-lo, fazê-los compreender que este mundo é criado e recriado pelo homem, ou seja, a realidade que vivemos é obra dos homens e somente por eles pode ser transformada.

Diante desse compromisso com a educação das crianças o profissional não pode ser neutro, não pode negar o homem e a sua humanização. A neutralidade implica compromisso apenas com os próprios interesses ou de grupos aos quais pertencemos, não é um compromisso verdadeiro. A neutralidade do profissional esta relacionada com a sua despolitização, não nos sentimos como profissionais da educação, trabalhadores e isso é fruto das políticas neoliberais que agem por meio da individualização e da desprofissionalização, colaborando com a destruição da nossa consciência de classe.

Deste modo, “o verdadeiro compromisso é a solidariedade” (FREIRE, 1983, p.19), que é o respeito levado às últimas consequências, por meio dela eu me percebo no outro. Esse compromisso solidário o profissional tem que assumir, pois não podemos compactuar com a negação do outro, com o não ser e com sua desumanização. Dessa forma, atitude coerente do profissional da educação é “apresentar” aos novos a solidariedade, pois vivemos numa sociedade composta por sujeitos de culturas que precisam ser reconhecidos e que querem ter vez, por isso, temos que propiciar uma educação que possibilite que eu me reconheça no outro, que permita o entendimento que somos iguais em direitos e que o mundo é plural.

O compromisso verdadeiro é práxis, solidariedade. Isso implica na luta pela superação da alienação cultural que se constitui como uma ameaça ao compromisso. Na contemporaneidade, as mídias atuam por meio de mecanismos que provocam a alienação política e econômica. Esses reproduzem a ideologia das classes dominantes, impõe padrões de consumo e estão alterando toda a cultura humana, sentimos seus efeitos na forma como nos relacionamos com o mundo e com as pessoas.

Superar a alienação cultural implica o repensar deste projeto de sociedade que vivemos, em assumir o trabalho intelectual na construção do novo como uma dimensão de sua existência, mas para isso, o profissional da educação ao

desenvolver sua ação não pode colaborar para a formação da consciência ingênua, que acredita que a realidade é estática, imutável, se satisfaz com as aparências e crê no senso comum.

O compromisso verdadeiro do profissional da educação é com a humanização, sua responsabilidade é fazer com que os novos desenvolvam uma relação de respeito, de amor e de pertença com esse mundo e assumam sua responsabilidade pela sua continuação. Para isso, é necessária a formação da consciência crítica que possibilita estabelecimento do compromisso com o outro e com o mundo, ela não se satisfaz com as aparências e busca as causas do problema. Procura compreender o mundo em sua totalidade.

Nesse sentido, uma das características da consciência crítica é que “Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os, na medida em que são válidos” (FREIRE, 1983, p.41). As palavras de Freire denotam o compromisso que o profissional da educação deve ter diante da mudança e da inovação, atitude sensata de análise e de reflexão. O compromisso deste profissional é com a humanização, com o homem concreto e com sua libertação, para isso tanto a ciência quanto a tecnologia podem contribuir. Apresentar o mundo aos novos requer que o profissional seja intérprete da cultura do seu tempo.

A conscientização é o cerne do compromisso do profissional da educação com a mudança. O processo de transformação dessa sociedade passa necessariamente pelo desenvolvimento coletivo de uma consciência crítica, que nos possibilita ir superando a consciência ingênua. A conscientização possibilita ao sujeito entender-se como um ser do mundo e com o mundo, que nos conscientizamos em comunhão e a compreensão de que a transformação do mundo passa pela necessária transformação de nós mesmos.

O Compromisso histórico dos homens, e, portanto, dos profissionais da educação, exige conscientização e compromisso com o mundo e com nós mesmos, mundo que é criado e recriado pelos próprios homens, por isso passível de ser transformado. Sabemos que a conscientização pode propiciar a libertação, mas por si só ela não transformará a sociedade, importante é que ela possibilita ao sujeito instrumentos para que ele possa desvelar as tramas do tecido social que o envolve e os mecanismos de dominação a que somos submetidos. Cabe ao profissional da

educação mostrar que é possível mudar, pois temos um compromisso com o desenvolvimento humano e com a continuação de sua existência nesse planeta.

Mudança como compromisso com o desenvolvimento humano

Embora Freire em nenhum momento explicitamente questões sobre políticas educacionais, sabemos que o seu legado é libertar os oprimidos da condição de oprimidos, isto não se dá fora dos planos e metas das políticas governamentais. Mas, quem traça as metas destas políticas governamentais? O povo tem participação? O que tem feito para participar? Tem-se participado e como tem sido a sua participação? O objetivo não é responder a estes questionamentos, mas sim revelar e discutir como as organizações podem se efetivar, baseados na proposição de uma política educacional focada no desenvolvimento do ser humano, fundamentada nas concepções de Paulo Freire.

Os questionamentos iniciais deste texto, nos leva a circundar as bases formativas do sujeito, sendo esta condição, para a sua atuação como coadjuvante ou como produtor de conhecimento na construção das políticas sociais e educacionais com vistas a uma sociedade mais justa e fraterna.

Freire procura refletir sobre as ações que um conhecimento, mediatizado pelo mundo, é capaz de produzir naquele que se “apodera” dele, defende uma pedagogia do oprimido, uma educação libertadora, pois ele acredita que ao desvelar o mundo da opressão o oprimido compromete-se na práxis, com a sua transformação e que ao transformar a realidade opressora o sujeito deixa de ser oprimido e passa a buscar permanentemente a libertação dos homens. Pois ao sair da condição de oprimido em busca da libertação, o sujeito passa a ser um sujeito coletivo, em busca da libertação e de garantia de direitos a todos os outros homens, porque se o processo for ao contrário, então não houve a libertação, porque este que era oprimido passa então, a ser opressor.

Foi pensando na garantia de direitos a homens livres de direitos que ele propôs uma educação focada na valorização do ser humano, uma educação libertadora, que tem como eixo o diálogo. O desafio é sair da consciência ingênua para uma consciência crítica, sendo que a última só se dá com e no processo educativo de conscientização, e nutre-se do diálogo para mediar o fazer pedagógico, aceitando o

compromisso com a mudança. De acordo com Freire esse processo é fundamental para que o sujeito se reconheça como parte do mundo e no mundo.

Freire acredita no ser humano, por isso acredita que a mudança pode ocorrer a qualquer momento da vida. E esta deveria ser a filosofia da educação escolarizada. Acreditar no ser humano, no sujeito que têm, e provocar as mudanças estruturais cognitivas do ser, fazê-lo descobrir que mais importante que estar no mundo e saber-se estar no mundo. Freire apresenta uma “pedagogia do saber-se”, como condição para a formação humana, a qual não privilegia apenas o espaço escolar, pelo contrário, para ele a educação se dá através da educação informal e formal, acredita que é nas relações com o outro que se aprende. Desde que essa relação seja igualitária, pois segundo ele (FREIRE, 1983, p.31), “está relação não pode ser uma domesticação, submissão ou resignação diante do ser infinito”.

Partindo desta premissa convém nos perguntar: qual é o papel do professor na formação de uma nova geração?

A democratização do acesso à informação promoveu o redimensionamento do poder na relação aluno-professor. Se antes o conteúdo era despejado de cima para baixo, como narra Freire (2005, p.67) sobre a educação bancária, como “um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”, num exemplo de hierarquia tipicamente vertical, o novo paradigma exige a troca de experiências e a superação da cultura do silêncio e do ato de depositar com base numa relação horizontal, dialógica.

E segundo Freire (2005, p.71), para não restringirmos a educação bancária, a ação do professor “deve estar fundida da profunda crença nos homens, crença no seu poder criador”. E se quisermos transformar está realidade temos que mudar está visão de que os homens devem se ajustar e adaptar a realidade. O professor nesta nova sociedade deve ser um mediador do conhecimento, um humanista capaz de perceber o valor do outro e perceber-se no outro, mantendo uma relação dialógica unilateral com os seus educandos. Aquele que propõe aos educandos o desvelamento do mundo, que os encaminhe para se descobrir no mundo como sujeito de direitos e valor.

Podemos dizer que no Brasil, houve grandes avanços a nossa constituição Federal é um exemplo, traz em seu bojo novos horizontes no que diz respeito à

construção de uma democracia de fato participativa e representativa, apresentando elementos de reestruturação da relação entre sociedade civil e o Estado.

Inaugurar uma nova sociedade segundo Freire, passa pela educação, pois só ela dá possibilidades ao sujeito de realizar análise das estruturas sociais, seja ela, educação formal ou informal. Freire (1996, p. 98) afirma que, “A educação é uma forma de intervenção no mundo”. Intervenção que “implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. A palavra intervenção refere-se tanto as aspirações de mudanças radicais em todos os setores da sociedade, quanto a que pelo contrário reacionária, pretende manter a ordem injusta, imobilizando qualquer tentativa de mudança ou conscientização.

A globalização impôs a lei do mercado e da mercadoria em detrimento da liberdade e dos direitos do ser humano. Perder o emprego e passar fome tornou-se coisa natural diante dos olhos da política neoliberal e contra essa eficácia que esmaga não só a liberdade do homem, mas também a sua dignidade de ser humano. Freire aponta um novo caminho, diz que não é contra os avanços tecnológicos e a pesquisa, mas acredita que devemos usá-los a serviço dos seres humanos e não contra eles e sabe o quanto é difícil à aplicação de uma política do desenvolvimento humano, mas sabe também que se temos a vontade de superar a crise em que estamos o caminho deve ser a ética. Segundo Freire (1996, p.131) “se de um lado, não pode haver desenvolvimento sem lucro este não pode ser, por outro, o objetivo do desenvolvimento, de que o fim último seria o gozo imoral do investidor”. Seria imoral fechar os olhos diante de tanta desigualdade social, pois se queremos de fato mudar o rumo de nossas histórias, temos que não só sensibilizar com a situação do outro, mas principalmente nos colocar no lugar do outro. De acordo com Moraes (2003, p.62), o lucro legitima “a descaracterização cultural dos países pobres e oprimidos pelos interesses das potências maiores”.

O autor ainda acrescenta dizendo que nesse contexto situam-se as escolas, que “fazem-se implicitamente utilitarista e empresariais, mas continuam encenando a farsa das intenções humanísticas” (idem). Portanto se faz urgente o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita ao homem a mobilização coletiva em prol da transformação da realidade. Freire destaca que “a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os

mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1979, p.17).

Desmistificar, a realidade das estruturas desumanizante, pode tornar o homem mais capacitado, para serem anunciadores e denunciadores graças ao compromisso de transformação assumida por ele, ao conhecer a realidade e se conscientizar do projeto de instituição de uma nova ordem “educar para a liberdade”. O sujeito consciente de sua ação promove mudanças, desvela a realidade e busca a plena realização do trabalho humano que é a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens.

Brandão assinala que “é importante descobrir alternativas para devolver o trabalho de ensinar-e-aprender ao primado de uma gratuidade devotada ao desenvolvimento humano”, conjugado com “a democratização do que afinal mais importa na vida: o direito a ser feliz” (BRANDÃO, 2002, p.85).

Considerações Finais

As reflexões presentes neste artigo possibilitaram o entendimento sobre o processo de mudança social a partir da modificação de nosso modo de pensar e agir no mundo e com o mundo por meio de uma educação libertadora. Ao mudarmos nossa visão de mundo limitada pela cultura etnocêntrica e massificadora, através de uma educação que possibilite o desenvolvimento da consciência crítica, podemos superar a consciência ingênua e agir sobre a realidade para mudá-la.

Entendemos que a educação acontece como expressão de todos, que nos dá a condição de discernir, optar, observar e escolher. É verídico que todo ser humano experimenta uma transformação após manter contato com a educação e queremos acreditar que esta mudança seja sempre de “libertar-se a si e aos opressores” em uma relação de solidariedade e não mais de desigualdade. A luta pela transformação se dará a nível ideológico, portanto para mudar a realidade objetiva é preciso mudar mentes e corações em primeiro lugar. Nesse processo o papel da educação e do professor será fundamental.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1983 (Coleção Educação e Mudança), Vol. 1.

_____. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 40^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ARENDT, Hannah. **Entre o Futuro e o passado**. 7.^a ed. São Paulo: Perspectiva. 2011.

MORAIS, Regis de. **Educação Contemporânea**: olhares e cenários. Campinas – SP: Alínea, 2003.

UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS DO PROGRAMA DO ATUAL GOVERNO FEDERAL NO BRASIL – O PRONATEC

Janaina Monteiro da Silva
UFMT – campus Rondonópolis
Políticas Públicas Educacionais
Aprendizagem Dialógica

Denise Wurzler
UFMT – campus Rondonópolis
Políticas Públicas Educacionais
Aprendizagem Dialógica

Églen Silvia Pipi Rodrigues
UFMT – campus Rondonópolis
Políticas Públicas Educacionais
Aprendizagem Dialógica

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar os reflexos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino e Emprego – Pronatec. A metodologia utilizada para esta produção, baseou-se num estudo sobre a legislação de implantação e implementação do programa. Trata-se de um estudo de análise documental que permeia este tipo de Programa, com o propósito de possibilitar à classe dominada uma opção de qualificar-se “intelectualmente” para, então, conseguir um emprego – servir de mão de obra qualificada. Para a consolidar este estudo foi primordial centrar-se na legislação disponível no site do programa, relacionando com os estudos debatidos na disciplina de Políticas Educacionais, baseando-se em autores como Marx, Engels, Poulantzas e outros. Ao final apresentamos algumas sugestões, visando melhoria do programa.

Palavras-chave: Pronatec. Qualificação Profissional. Políticas Públicas Sociais.

Introdução

Este artigo apresenta informações básicas sobre o atual Programa do Governo Federal do nosso país – o Pronatec e suas implicações na educação profissional, no mercado de trabalho, sob um olhar crítico da sua implantação e sobre o destino de recursos financeiros para a efetivação do programa, nos sistemas de ensino público e privado.

O Pronatec – Programa de Acesso ao Ensino e Emprego, é um programa do Governo Federal que visa a qualificação, o aperfeiçoamento e a qualificação profissional da população, principalmente a menos favorecida (o que deveria

acontecer). É uma política de governo e sem dúvidas, reflexo da política capitalista do Estado, conforme pensamento de Poulantzas, quando afirma que o estado está comprometido com o processo capitalista, positivamente (POULANTZAS,2015).

Nosso objetivo é discutir sobre a implementação do Pronatec, analisando as políticas públicas sociais implementadas neste programa, assim como, discutir sobre a educação profissional contemporânea relacionado situações a respeito do egresso de quem recebeu a qualificação no mercado de trabalho, produzindo “produto”. Do ponto de vista capitalista, atualmente, o Estado, que é responsável pelas políticas educacionais, também, protege e respalda os interesses da classe dominante, mesmo afirmando ser neutro, o que não é verdade.

No discorrer deste artigo, serão abordadas questões relevantes de implementação do programa do governo federal, assim como, perspectivas de que o programa apresente avanços significados, que forme para o trabalho e não para o mercado.

A metodologia utilizada para esta produção, baseou-se num estudo sobre a legislação de implantação e implementação do programa. A escolha desta metodologia se deu pelo fato de que para analisar o programa seria necessário o estudo da legislação vigente do programa, relacionando com o que de fato se efetiva nos sistemas de ensino que são parceiras na oferta dos cursos que o programa disponibiliza.

Observou-se que o Programa se insere num contexto, onde é comum esperar a conclusão de um ciclo de políticas para detectar as deficiências que poderiam ser solucionadas ou ajustadas no decorrer de sua aplicabilidade. O Pronatec contribui no egresso do aluno ao trabalho; é considerado um caminho mais curto de acesso ao trabalho; qualifica o cidadão, mesmo que de forma fragmentada, possibilitando seu acesso à carteira assinada. Porém, o programa poderia ser considerado inédito se de fato, os recursos financeiros fossem aplicados, em sua maioria, nos sistemas de ensino público; rigorosidade nas aplicações dessas verbas, principalmente nos setores privados; qualificação para o trabalho e não para o mercado de trabalho.

PRONATEC: Base Legal, Objetivos e Iniciativas

A Lei Nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011, é a que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Foi criado pelo Governo Federal, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público. O Pronatec busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. Os cursos, financiados pelo Governo Federal, são ofertados de forma gratuita por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica. Também são ofertantes as instituições do Sistema S, como o SENAI²⁵, SENAT²⁶, SENAC²⁷ e SENAR²⁸. A Partir de 2013, as instituições privadas, devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação, também passaram a ser ofertantes dos cursos do Programa. De 2011 a 2014, por meio do Pronatec, foram realizadas mais de 8 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de formação inicial e continuada.²⁹

Sob um olhar mais humano, sem criticidade, poderíamos dizer que o Pronatec surge para revolucionar. Um programa que irá atender as necessidades do povo, da classe dominada. Como já declarado em rede nacional, o Pronatec é a menina dos olhos³⁰ da Presidenta Dilma Rousseff. Vejamos, a seguir os objetivos e iniciativas propostos pelo programa do governo federal.

O Pronatec tem como “objetivos secundários: expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância; construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais; aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de

²⁵ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

²⁶ Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte.

²⁷ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

²⁸ Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

²⁹ Disponível no site <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>. Acesso em 2015.

³⁰ Frase utilizada pela Presidenta Dilma Rousseff nos programas de TV em seus discursos.

educação profissional e tecnológica; melhorar a qualidade do ensino médio. E como iniciativas apresenta os seguintes pontos: **expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Programa Brasil Profissionalizado**. O Programa Brasil Profissionalizado destina-se à ampliação da oferta e ao fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal. **Rede e-Tec Brasil**. Na Rede e-Tec Brasil são oferecidos gratuitamente cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, na modalidade a distância. Poderão oferecer cursos a distância as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; as unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT); e instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino. O Acordo de Gratuidade tem por objetivo ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos do SENAI, do SENAC, do SESC e do SESI, recebidos da contribuição compulsória, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores e a **Bolsa-Formação** que além das iniciativas voltadas ao fortalecimento do trabalho das redes de educação profissional e tecnológica existentes no país, criou a Bolsa-Formação, por meio da qual serão oferecidos, gratuitamente, cursos técnicos para quem concluiu o Ensino Médio e para estudantes matriculados no Ensino Médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional³¹.

Tendo seus objetivos e iniciativas claros e aparentemente destinados à classe mais carente do nosso país, o objetivo deste trabalho é analisar os reflexos deste Programa. Observa-se que o programa está destinado àqueles estudantes e trabalhadores da classe baixa, com menor renda e desempregados. E que para cursar um dos cursos ofertados pelo PRONATEC precisa, primeiramente cadastrar-se na Secretaria de Assistência Social (CRAS) ou Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS), para obter o número do CadÚnico.³² Após confirmar os dados junto à essas instituições, o interessado realiza uma pré-matrícula num dos

³¹ Disponível no site (<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/objetivos-e-iniciativas>).

³² Cadastro único para programas sociais do Governo Federal; é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda.

cursos que pretende cursar e aguarda o período da matrícula para, então, efetivá-la. Após esses procedimentos, aguarda o início do curso.

PRONATEC – Formando para o mercado de trabalho?

O Programa surge na contemporaneidade estabelecendo relações de forças sociais, forças políticas, submetendo-se a uma adequação de produtividade para um modelo novo de desenvolvimento, tentando manter o país na ordem econômica mundial, ainda de modo dependente, evidenciando, neste contexto, uma política social capitalista de Estado. Mesmo com os avanços sociais ocorridos nos últimos anos, tem-se observado uma certa incompatibilidade de interesses do governo brasileiro, embora são muitas as expectativas. Sobre o poder do Estado Poulantzas diz que,

O estado não tem poder por si mesmo, não é uma “entidade” mas sim a condensação de uma relação de classes. Representa os interesses da classe dominante [...]. O estado está comprometido com o processo capitalista, positivamente. O próprio estado constrói conflitos e contradições. ³³ (2015)

Somente implantar um Programa para possibilitar o acesso ao ensino e educação não basta, é preciso dar suporte técnico, infraestrutura compatível com a demanda, subsídios capazes de suprir as necessidades encontradas, suporte pedagógico, dentre outros pontos relevantes. Além disso, o Pronatec não pode ser considerado como inédito. Ao analisar os governos federais anteriores pode-se observar que o programa já existia, com outra roupagem, outra denominação. Alterações são realizadas conforme mudança de governo (partido político), após esse “arranjo político” é apresentado à sociedade como algo novo, esperado.

Um ponto considerado importante e relevante quando são apresentados os objetivos e iniciativas na legislação do programa, é a ênfase dada ao sistema “S”. Poderíamos aqui dizer, que o sistema “S” seria (é) o protagonista relevante na política de educação profissional, proposta pelo governo federal?

O Pronatec, visto como formação profissional técnica ou não, visa a transformação humana em mercadoria. E a formação humana quando submetida a

³³ POULANTZAS, Nicos. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Nicos_Poulantzas. Acesso em 17 de julho de 2015.

condição de mercadoria, gera a mercantilização. De acordo com Marx (1989), toda a riqueza vem do trabalho. No contexto capitalista, o trabalho se divide em trabalho necessário, ou seja, produtor de valor se uso e se divide em trabalho excedente. Ações estas que podem ser mensuradas e denominadas como tempo de trabalho necessário e tempo de trabalho excedente. O tempo de trabalho necessário mede o valor produzido para a subsistência do trabalhador e o tempo de trabalho excedente mede o valor produzido e apropriado pelo capital na forma de mais-valia. Para garantir a acumulação, a atitude capitalista será o de reduzir o primeiro e expandir o segundo (Marx, 1989). Neste sentido, ainda que o Pronatec se firme como uma política de governo que vise diminuir a taxa de desemprego e possibilitar melhor condição de vida à classe trabalhadora, não vai deixar se atender os interesses das classes dominantes, que relacionado ao bloco no poder, contribui na hegemonia restrita de frações do capital. No contexto atual, o Pronatec, pode estar sim diminuindo a taxa de desemprego, qualificando a mão de obra, jovens “qualificados” para a mercantilização – meio de produção para o capitalismo. Há um número considerável de concluintes do Pronatec, gerando emprego, e com isso cresce a demanda em busca dessa formação, aumentando o número de trabalho precário e barato, pois, a formação rápida, em se tratando de curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), também denominada de curso de Qualificação, que pela legislação do Pronatec, considera-se qualificado, o aluno que concluiu com êxito um curso de no mínimo 160 horas e um Curso Técnico com no mínimo 800 horas. Trabalho precário e barato. Poderíamos afirmar que o tipo de formação também é precário? Porque não investir em um modelo de programa educacional onde os cursos possam acompanhar o avanço da indústria de alta tecnologia, onde estão os empregos com maior exigência de qualificação? Para aquele que não teve o ensino fundamental, que não teve o ensino médio, não se tem, conseqüentemente, os fundamentos necessários para participar de um curso deste programa, já que o foco do programa é a inserção no mercado de trabalho.

Seria possível, numa sociedade capitalista, articular os interesses educacionais com os interesses dos trabalhadores? Quais seriam esses interesses? De uma vida melhor, digna? Da conquista de um emprego com carteira assinada? De preparar-se profissionalmente e intelectualmente para o trabalho através da própria competência?

Para Marx o trabalho é um princípio educativo, somente a partir da unidade entre trabalho e ensino que se poderia constituir o homem novo. No texto que o autor

escreve aos delegados do “I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores em 1866” fica explícita sua concepção de educação que articula trabalho e ensino. Marx e Engels (1978), sobre educação tecnológica.

[...] abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, [...] e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria. [...] 18 anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para a sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os custos destas escolas politécnicas devem ser em parte cobertos pela venda das suas próprias produções (Marx e Engels, 1978, p.223).

Para Marx e Engels, somente com a abolição do Estado é possível acabar com a exploração, com as classes, com as lutas de classes, com a dominação e com as desigualdades sociais, não tinham dúvidas quanto à necessidade de os proletários tomarem em suas mãos o seu “destino”. (Orso, 2007).

Analisando as políticas do Pronatec, não estaria o governo, intensificando sua atuação na “melhoria” da qualidade de vida a quem se destina o programa, para submetê-la mais fortemente a exploração sob o domínio da classe dominante? Há de se pensar.

Não se pode negar que este tipo de programa oferece à população da classe dominada a oportunidade de: conseguir o primeiro emprego; ter a carteira assinada; ter seu salário no final do mês, auxílio doença; férias; aposentadoria; FGTS ³⁴; a conquista de bens através do consumo; a possibilidade de crédito; sentir-se qualificado / preparado para o trabalho. Porém, vejamos o outro lado programa, não transparente ainda, aos olhos daqueles que buscam sobrevivência, buscam melhoria de vida. O diretor geral do Senai (Serviço Nacional da Indústria), Rafael Lucchesi, em uma entrevista, postada no dia 23 de julho de 2014,³⁵ em relação ao Pronatec, afirmou que “*é o melhor programa que já foi feito no país na área da educação.*” Mesmo que as políticas sociais deste programa, proporcione melhorias reais de condições de vida e de trabalho à classe dominada, ainda apresenta falhas, quando, por exemplo, destinam capitais públicos à esfera privada, realizam transferências de verbas públicas para a ascensão de interesses privados. O Diário Oficial da União confirma,

³⁴ Fundo de Garantia por Tempo de Serviço.

³⁵ Disponível no site <http://saraiva13.blogspot.com.br>. (2014)

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 13, Anexo I, do Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012, e considerando o disposto no art. 214 da Constituição Federal, na Lei Complementar nº 101 de 04 de maio de 2000, na Lei nº 12.919 de 24 de dezembro de 2013, na Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, alterada pela Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013 no Decreto nº 6.170 de 25 de julho de 2007, na Resolução FNDE nº 07, de 20 de março de 2013, na Portaria/MEC nº 168, de 7 de março de 2013, e na Nota Técnica nº 60/2014/DIR/SETEC/MEC da Diretoria de integração das Redes de Educação Profissional e Tecnológica, resolve: Art. 1º Tornar público que o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural SENAR e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte SENAT firmaram termo de adesão ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, no âmbito da Bolsa-Formação, estando aptos a receber recursos financeiros a serem transferidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, que totalizam R\$ 899.956.460,00 (oitocentos e noventa e nove milhões, novecentos e cinquenta e seis mil, quatrocentos e sessenta reais), visando atender o custeio da ação Bolsa-Formação, conforme detalhamento descrito no Anexo I desta Portaria. Parágrafo Único. Os créditos orçamentários obedecem à classificação Funcional Programática 12.363.2031.20RW.0001 Apoio à Formação Profissional e Tecnológica - PTRES 061645 Plano Interno QFP05P0602P, Bolsa-Formação PRONATEC - Sistema "S". Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação. (MARCO ANTONIO DE OLIVEIRA)

ANEXO I

CNPJ	Instituição	Total (R\$)
33.469.172/0001-68	SENAC	305.214.560,00
33.564.543/0001-90	SENAI	567.506.100,00
37.138.245/0001-90	SENAR	10.873.410,00
73.471.963/0001-47	S E N A T	16.362.390,00
TO T A L	899.956.460,00	

Fonte: Diário Oficial da União (2013)

Essa fonte de informação demonstra que o atual governo federal não rompeu com a lógica do governo de FHC, no sentido de, destinar parte dos recursos públicos para instituições privadas, com o objetivo de atuarem na formação do trabalhador. O sistema "S" já demonstrava experiência na qualificação profissional sem preocupar-

se com a formal geral do trabalhador. Imagine agora com esse montante de verbas destinadas à ela, sem contabilizarmos a porcentagem (%) que a indústria já destina ao sistema “S”. Diante de tantas indagações, seria o Pronatec, uma Politecnia?

Numa perspectiva socialista, a proposta é que a educação do ensino médio seja centrada na ideia de Politecnia. No texto que trata da educação socialista por Demerval Saviani, Politecnia significa a especialização como domínios dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. (Saviani, 2005). Essa especialização está articulada a base das diferentes modalidades de trabalho; apresenta princípios e fundamentos específicos que precisam ser garantidos para que haja a formação politécnica. Acredita-se que adquirindo tais fundamentos e princípios, o indivíduo estará em condições de desenvolver modalidades diferentes de trabalho, considerando seu caráter, sua moral, sua essência, sua competência. Vale ressaltar que não se trata de moldar o trabalhador para executar uma determinada atividade e inserir no mercado de trabalho para executar aquele tipo de atividade na qual se qualificou. Seria esta uma característica do PRONATEC?

Na visão socialista a politecnia implica na união entre escola e trabalho, ou seja, entre a instrução intelectual e trabalho produtivo, questão abordada por Marx (2005). O Pronatec visa a qualificação profissional para inserção do indivíduo para o mercado de trabalho. Formação específica de habilidades, dependendo do curso. A politecnia forma o homem em sua totalidade. A educação politécnica pode ser considerada hoje como educação tecnológica?

De acordo com Saviani (2005), o termo “tecnologia” era mais utilizado num discurso apropriado pela classe dominante, e o termo “politecnia” foi preservada na visão socialista para demarcar a concepção de educação.

Como é a educação numa sociedade capitalista? Como seria na concepção socialista? Na concepção capitalista, a educação não produz, e sim, reproduz o sistema ditado pela classe dominante, tanto na ideologia quanto nos níveis técnico e de produção. Já na visão socialista, acreditamos que a educação assuma um caráter dinâmico, criador, transformador, colocando o ser humano como ponto de referência, nos seus aspectos morais, intelectuais. Ao analisarmos o que realmente acontece em nosso país, nos deparamos com situações que confirmam que o sistema educacional presente, exclui, reproduz, domina. Para não ser um tanto radical, enfatizamos que até existem planos políticos pedagógicos propostos que permeiam os elementos

esperados na concepção socialista de educação, porém, quando estes apresentam ameaças àqueles que estão no poder, ou que venha a ferir os interesses da classe burguesa, simplesmente não são postos em prática.

Considerações finais

O estudo proporcionou melhor entendimento sobre a política educacional imposta pelo atual governo federal, a respeito do programa social - PRONATEC. Em particular, acredito que o programa poderia sim, contribuir efetivamente na melhoria de vida daqueles precisam de qualificação profissional, desde que melhor estruturado e melhor aplicado. Que novas portarias fossem criadas com o intuito de destinar os recursos financeiros públicos à instituições públicas; ou que houvesse um controle rígido sobre a destinação de verbas à instituição privada; que ampliassem a oferta dos cursos juntamente com condições estruturais, pedagógicas, financeiras, humanas, levando em consideração aspectos como moral, dignidade, elementos fundamentais de humanização, para que efetivamente o estudante deste programa se sinta realmente preparado para o trabalho, não para o mercado de trabalho.

Acreditamos numa educação profissional de qualidade, desde que as políticas públicas sejam implantadas e implementadas de forma a atender as necessidades da população que precisa de oportunidade para realizar desejos e sonhos, de estar preparado, sentir-se qualificado profissionalmente, não preparado em uma habilidade específica, mas estar preparado em várias habilidades a fim de acompanhar os avanços tecnológicos, aptos ao trabalho em busca de uma perspectiva de vida melhor.

Para ter acesso ao Guia Cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional e ao Catálogo dos Cursos Técnicos, basta acessar <http://pronatec.mec.gov.br>.

Referências

Diário Oficial da União – Seção 1 – Nº 21, Quinta – feira, 30 de janeiro de 2014. ISSN 1677-7042. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2014/01/30>>. Acesso em 14 de julho de 2015.

LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. (orgs.). Marxismo e Educação: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Entrevista com o diretor geral do Senai (Serviço Nacional da Indústria), Rafael Lucchesi; postada no dia 23 de julho de 2014. Disponível em <<http://saraiva13.blogspot.com.br/2014/07/brasil-2015-revolucao-do-pronatec.html>>. Acesso em 17 de julho de 2015.

ORSO, P.J. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007. (Coleção educação contemporânea).

POULANTZAS, Nicos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Nicos_Poulantzas>. Acesso em 17 de julho de 2015.

PRONATEC. Disponível em: <www.pronatec.mec.gov.br>. Acesso em 14 de julho de 2015.

Revista HISTEDBR On-line, Artigo: **Sociedade Capitalista e Educação**: Uma leitura dos clássicos da sociologia. Marcos Cassin. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. USP. Campinas, n.32, p.150-157, dez.2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art10_32.pdf Acesso em 14 de julho de 2014.

SAVIANI, D. **Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: um início de conversa. In: XI Reunião Anual da Anped, 1988. Disponível em: <www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>. Acesso em 15 de Julho de 2015.

_____, Educação Socialista, Pedagogia Histórico – **Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes**. Capítulo Nove. Texto apresentado ao Colóquio Cemarx, realizado em Campinas no dia 04 de Novembro de 2003.

PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Ranyelle Foro de Sousa
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar

Joelma Fernandes de Oliveira
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
Grupo de estudo e pesquisa em inclusão

Resumo

O artigo trata das parcerias público-privadas na educação superior brasileira e tem como objetivo apresentar exemplos e implicações destas na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, apoiada num estudo de caso, na pesquisa bibliográfica e documental. O texto apresenta elementos que reforçam o entendimento de que as reformas no Estado brasileiro, estabelecidas no final do século XX e início do século XXI, induziram à adoção de um novo modelo de gestão nas universidades públicas, fundamentado na lógica da administração gerencialista. Em virtude da redução de investimento do Estado nas atividades educacionais, resultante da nova política estabelecida, as universidades passaram a buscar no mercado parcerias com o setor privado para o desenvolvimento e manutenção de suas atividades. Assim, práticas do setor privado são incorporadas no cotidiano das universidades, como: empreendedorismo, geração de renda, competição, êxito, produtividade, eficiência, eficácia, avaliação e controle de resultados. Além de inserem no *ethos* da Universidade a utilização de valores mercadológicos, estas parcerias acabam por sujeitar as pesquisas científicas aos interesses, necessidades e determinações do empresariado.

Palavras-chave: Público-privado. Educação superior. Reforma do Estado.

Introdução

Este trabalho pretende contribuir com as pesquisas e discussões de políticas educacionais brasileira, por se tratar de uma abordagem sobre as parcerias público-privadas na educação superior brasileira, no contexto da reforma do Estado capitalista. O objetivo principal deste é apresentar exemplos e implicações destas parcerias em uma universidade pública, demonstrando a materialização da execução da proposta neoliberal do público não estatal e do quase-mercado, bem como identificando as lógicas gerenciais que permeiam estas parcerias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, apoiada num estudo de caso, na pesquisa bibliográfica e documental, sendo esta última vinculada a fontes de dados extraídas da internet.

Merecem destaques os trabalhos que abordam as parcerias público-privadas na educação superior (DOS SANTOS, 2012), (CHAUI, 2003), (PERONI, 2010) e (CHAVES, 2009).

O tema proposto resulta das pesquisas acadêmicas, vivências e experiências profissionais das pesquisadoras em Universidades públicas, localizadas no Norte do Brasil.

Dentre os principais resultados desta pesquisa, destacamos que as parcerias público-privadas reafirmam a nova função das universidades na lógica neoliberal, como prestadoras de serviços, transformando suas atividades finalísticas em fonte de renda para a comunidade acadêmica, bem como são introduzidas novas práticas gerenciais no dia-a-dia da instituição, que acabam por mudar concepções e hábitos desenvolvidos.

Para melhor compreensão do tema, iniciaremos com uma breve exposição da crise do capitalismo, base das reformas do Estado brasileiro e sua relação com as mudanças ocorridas na educação superior a partir da década de 1990. Após, apontaremos algumas mudanças identificadas na universidade pública, a partir do contexto de reforma e por fim apresentamos exemplos e implicações destas parcerias na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), localizada no Estado do Pará.

Crise do Capitalismo, Reforma do Estado e da educação superior brasileira

Para entender o processo de reforma do Estado, é necessário compreender o contexto das transformações vividas pelo mundo capitalista, principalmente a partir da crise capitalista instalada na economia mundial a partir da década de 1970, pois a redefinição do papel do Estado faz parte das estratégias de reformas estruturais para a superação da crise.

A crise do capitalismo iniciada a partir dos anos 70 nos países centrais estendeu-se aos países periféricos do sistema nas décadas de 80 e 90. Para controlar a crise nos países capitalistas, que dentre outras características combinava baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, passou-se a defender um novo “regime de acumulação” denominado neoliberalismo

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por

sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2008, p. 12)

A doutrina neoliberal, difundida no pós 1970, tornou-se hegemônica nos anos 1980 e direcionou as reformas do Estado na década de 1990. A concepção neoliberal responsabiliza o Estado pela crise, com argumentos de que são as ações do Estado na economia que desequilibram o mercado e que o Estado produziu um setor público ineficiente, repleto de regalias, enquanto que o setor privado demonstra eficiência e modernização. Esta ideologia busca justificar a necessidade de redução da ação do Estado nas atividades sociais e redefinir o seu papel e a relação com a esfera privada.

Nos anos de 1980 os países periféricos sentiram o efeito da crise do endividamento, ocasionada pela elevação das taxas de juros dos empréstimos do Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) aos países devedores. Foi neste período que as políticas neoliberais ganham impulso e passam a ser adotadas na América Latina, como programa de vários governos, com o objetivo de auferir riquezas desses países na forma principalmente de juros

O endurecimento das políticas monetárias desencadeou uma alta brutal das taxas de juros nominais em todo o mundo. Contrariamente ao previsto pela teoria ortodoxa, a desaceleração da inflação não produziu uma baixa paralela no nível das taxas de juros nominais, nos países industrializados. Isso resultou em altas taxas de juros dos anos 80, contrastando fortemente com a situação das décadas de 60 e 70 (...). (CHESNAIS, 1998, p. 101)

A implantação das políticas neoliberais, na América Latina, não ocorreu ao mesmo tempo, tampouco se deu da mesma forma em todos os países, porém, a sua adoção

[...] está sendo imposta de maneira mais ortodoxa na América Latina do que nos países centrais, na medida em que se está instrumentalizando não apenas seus postulados de política econômica como também aqueles de políticas sociais [...] o que tem provocado uma exclusão econômica e social muito mais grave. (SOARES, 2001, p.44).

As reformas neoliberais têm sido dirigidas de forma a ampliar a concentração do capital e maximizar os lucros. A retórica predominante é que para solucionar a crise do Estado é necessário reduzir os excessivos gastos públicos com pessoal e políticas sociais. O Estado reduz a sua atuação na sociedade e começa a desenvolver

condições necessárias à privatização, por meio da precarização dos serviços oferecidos pelo setor público, que passam a ser vistos pela sociedade como insuficientes e de má qualidade.

No Brasil, o neoliberalismo passou a direcionar a política nacional na década de 1990, levando o Estado a desenvolver uma série de reformas especificadas no *Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado*, publicado em Novembro de 1995. O plano, embasado no paradigma neoliberal, atribui ao Estado o diagnóstico da crise, indica a necessidade de reformulação do aparelho estatal e indica a adoção de um novo modelo de gestão na administração pública.

A Reforma do Estado que tem como uma de suas metas inserir o Brasil na nova ordem mundial busca incentivar o livre mercado e introduzir a lógica empresarial na esfera pública. O então Ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, condutor da Reforma, defendeu as iniciativas de cunho gerencial, cujo objetivo era a modernização do aparelho burocrático.

Bresser Pereira acredita que se trata de “*uma crise fiscal do Estado, uma crise do tipo de intervenção estatal e uma crise de forma burocrática de administração do Estado*” (PEREIRA; SPINK, 1998, p. 23), logo a solução estaria na reforma do Estado, uma vez que a crise seria resultado do modelo de gestão adotado por este. A proposta foi a adoção de um modelo de administração pública gerencial.

[...] baseada em conceitos atuais da administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 10)

Introduz-se na gestão dos serviços públicos o foco na eficiência e no controle dos resultados, validando a lógica empresarial na gestão pública. Insere-se também a concepção de que os serviços prestados pelo Estado não se constituem mais em direitos, pois os cidadãos são tratados como clientes consumidores dos serviços públicos.

Neste contexto de reformas, o Estado é redefinido deixando “de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 17).

Para alterar as formas de gestão do Estado, o plano de reforma da administração pública brasileira fixa objetivos e estabelece diretrizes, definindo as atividades que ficam sob a responsabilidade direta do Estado, as que devem ser apenas coordenadas e/ou supervisionadas e as que passam à iniciativa privada. Segundo o plano, no Aparelho do Estado é possível distinguir quatro setores: 1) núcleo estratégico do Estado; 2) as atividades exclusivas do Estado; 3) os serviços não exclusivos ou competitivos; 4) a produção de bens e serviços para o mercado

Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A ideia é transformá-los em “organizações sociais”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público (BRESSER PEREIRA; SPINK, 1998, p.186)

As Universidades federais passam a ser configuradas como serviços ou bem público não exclusivos do Estado. Isto significa que de produtora do conhecimento, responsável pela formação e pesquisa, a universidade transforma-se em uma organização social para competir no mercado, sujeitando sua produção acadêmica às demandas do capital e do mercado impostas pelos financiadores (CHAUÍ, 2003).

As reformas implementadas no Brasil passaram a atender aos interesses e pressões dos organismos internacionais para a reforma da educação superior. Uma das propostas do Banco Mundial defende a redução dos investimentos e a ampliação das fontes de financiamento para o ensino público superior

[...] maior autonomia institucional é a chave para o êxito da reforma do ensino público superior, especialmente a fim de diversificar e utilizar os recursos mais eficientemente [...] A experiência demonstra que se quer que as instituições estatais melhorem sua qualidade e eficiência, os governos deverão efetuar reformas importantes no financiamento a fim de mobilizar mais recursos privados para o ensino superior em instituições estatais [...] de várias maneiras: mediante a participação dos estudantes nos gastos; arrecadação de recursos de ex-alunos; utilização de fontes externas; realização de outras atividades que gerem receitas. (BIRD/BANCO MUNDIAL, 1995, p. 44 e 69).

Em virtude da necessidade de alinhamento das políticas internas às determinações do BM e FMI, a educação superior brasileira passa a sofrer

reformulações. O Estado vem reduzindo sua atuação, por está desobrigado da manutenção plena deste nível de educação, decorrente do entendimento de que o ensino superior público passou a ser um serviço público não exclusivo do Estado. Aliado a isto, o Governo Federal tem efetivado uma série de cortes orçamentários, que impacta na capacidade de manutenção das atividades fins das universidades.

Diante dos impactos da “crise do capital”, dos cortes de recursos federais à educação e através dos novos espaços criados pelo neoliberalismo, no qual o Estado ratifica à Sociedade a redução de sua capacidade de administrar os seus sistemas educacionais, as universidades passam a buscar no mercado soluções para gerar receitas, com objetivo de manutenção de suas atividades institucionais. Como alternativa para captação de recursos externos, as universidades começam a estabelecer parcerias com empresas privadas.

Parcerias público-privadas na universidade pública

As parcerias público-privadas passaram a representar uma das alternativas para superação da crise do capital, também difundida como crise do Estado. Di Pietro define parceria público-privado como sendo:

[...] a reunião de esforços entre o Poder Público e o setor privado para a concretização de objetivos de interesse público, a partir de iniciativas legislativas (termo de parceria), bem como da sua aceitação pela doutrina no âmbito do Direito Público. Cabe ainda, nesta perspectiva, a designação de todas as formas de sociedade que, apesar de não formarem uma nova pessoa jurídica, se organizam entre os setores público e privado, para a consecução dos interesses públicos. (DI PIETRO, 2005, p. 449)

Nessa perspectiva, a parceria público-privado é entendida neste trabalho como forma de intervenção do setor privado junto à gestão pública, por meio da admissão parcial ou total de atividades antes sob a responsabilidade exclusiva do estado, como a educação, por exemplo.

Por meio das parcerias público-privadas o empresariado aparece então como parceiro fundamental ao auxiliar os governos a superarem as limitações de recursos, a encorajarem a eficiência e a eficácia, além de promoverem a diversidade e a inovação, já que a gestão pública, segundo os argumentos neoliberais, precisa superar a burocratização, a ineficiência, ineficácia e a inoperância.

Estas parcerias, na universidade pública, concretizam a proposta neoliberal do público não estatal, bem como a do quase-mercado, no qual a propriedade pertence ao Estado, mas a lógica do mercado começa a direcionar a gestão da instituição.

Por meio destas parcerias, as universidades passam a importar práticas gerencias do setor privado, como: empreendedorismo, geração de renda, competição, êxito, produtividade, eficiência, eficácia, avaliação e controle de resultados. Assim, uma nova mentalidade passa vigorar no âmbito das universidades públicas, ou seja, novos hábitos e práticas passam a incorporar o cotidiano institucional.

Nosso foco neste trabalho é apresentar exemplos e implicações de parcerias público-privadas, que materializam a execução da proposta governamental neoliberal do público não estatal e do quase-mercado em uma universidade pública, identificando que lógicas gerenciais permeiam estas parcerias. Para consecução deste objetivo escolhemos como *locus* da pesquisa a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

A parceria público-privado na UFRA

A UFRA, é a mais antiga Instituição de Ensino Superior e de Pesquisa Científica e Tecnológica na área de Ciências Agrárias da região Amazônica. Foi criada em 23 de dezembro de 2002, por meio da Lei no 10.611, sucedendo a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP) que, por sua vez surgiu da Escola de Agronomia da Amazônia (EAA), criada em 05 de dezembro de 1945 por meio do Decreto Lei nº 8.290.

A Universidade possui seis *campi* instalados no Estado do Pará, situados nos municípios de Belém, Capanema, Capitão Poço, Paragominas, Parauapebas e Tomé-Açu.

Atualmente, a UFRA conta com aproximadamente 4 mil alunos matriculados distribuídos em 27 cursos de graduação e 9 cursos de pós-graduação. No desenvolvimento destes cursos estão envolvidos 440 técnico-administrativos e 348 docentes. Sua missão institucional é formar profissionais qualificados, compartilhar conhecimentos com a sociedade e contribuir para o desenvolvimento sustentável da Amazônia.

Nesta universidade encontramos exemplos de parcerias público-privado estabelecidas com base no financiamento privado e gestão pública, que se

materializam nas concessões de bolsas e premiações pelo banco Santander, que investe no ensino, pesquisa e extensão, com apoio a alunos, professores e pesquisadores. A seguir apresentamos alguns dos programas e premiações os quais a UFRA participou ou participa, bem como os objetivos destes programas, com vista a identificar as lógicas gerenciais que permeiam estas parcerias. As fontes de dados foram extraídas dos sites da UFRA e do Banco Santander:

- O Programa Amazônia 2020, do Santander Universidades, apoia universidades federais da região Norte do Brasil, com ações destinadas a: Promover a internacionalização das universidades e a troca de conhecimento; Contribuir para a formação dos docentes; Incentivar a iniciação científica, o empreendedorismo sustentável e a transferência tecnológica, bem como inserir a educação financeira como ferramenta de gestão de recursos e melhoria da renda. Este programa criou o Prêmio Empreendedorismo Sustentável, que engloba a realização de cinco edições. O objetivo do prêmio é incentivar alunos, professores e universidades da região norte do País, a desenvolverem ideias empreendedoras com ênfase na geração de renda, na aplicabilidade de economia reversa e nos benefícios para a sociedade do entorno. Os vencedores recebem prêmio de 20 a 50 mil reais. No ano de 2013, dois dos três vencedores do prêmio eram alunos da UFRA (SANTANDER, 2015a).
- O Prêmio Santander Universidade Solidária reconhece projetos de desenvolvimento sustentável com ênfase na geração de renda. O projeto de uma professora da UFRA venceu a edição 2011 deste prêmio. A bióloga desenvolveu um mecanismo para a criação de abelhas nativas sem ferrão, em cultivos de açaí e qualificou trabalhadores rurais da Ilha das Onças, região de Belém. Mais de 200 pessoas foram beneficiadas com seu projeto. O prêmio recebido foi de R\$ 50 mil reais e um troféu (SANTANDER, 2015b).
- O Programa de Bolsas Ibero-Americanas Jovens Professores e Pesquisadores Santander Universidades tem como objetivo proporcionar aos professores e pesquisadores indicados pelas universidades conveniadas, a oportunidade de acesso a culturas estrangeiras, realizando atividades práticas, cursos e pesquisas em renomadas instituições Ibero-Americanas. É um programa exclusivo para professores e jovens profissionais das universidades brasileiras, com bolsas individuais equivalentes a 5 mil euros. Os selecionados

podem participar de cursos de até 2 (dois) meses em um dos 8 (oito) países participantes: Argentina, Espanha, Chile, Colômbia, México, Portugal, Porto Rico e Uruguai. No ano de 2015, a UFRA foi contemplada com 3 (três) bolsas para docentes realizarem o intercâmbio (UFRA, 2015a).

- O Programa de Bolsas Ibero-Americanas tem por como objetivo promover o intercâmbio acadêmico anual de estudantes de graduação entre universidades de 9 (nove) países da região da Ibero-América: Brasil, Argentina, Espanha, Chile, Colômbia, México, Portugal, Porto Rico e Uruguai. A bolsa do Programa tem valor equivalente a 3 mil euros por aluno, que deve ser utilizado como bolsa-auxílio para cobrir custos com transporte, hospedagem e alimentação, já que o curso deve ser concedido como resultado de um acordo estabelecido entre a universidade de origem e a de destino. As bolsas de estudos devem ser usufruídas durante o período de até um semestre pelos estudantes de graduação selecionados. No ano de 2015, a UFRA foi contemplada 5 (cinco) bolsas para estudantes de graduação realizarem intercâmbio acadêmico (UFRA, 2015b).

Considerações finais

É possível confirmar nos programas estabelecidos entre a UFRA e o banco Santander elementos da gestão empresarial imbricados no desenvolvimento das parcerias, como o incentivo ao empreendedorismo, a ênfase na geração de renda, a produtividade por meio da produção científica, além do estímulo ao individualismo, competição e ao êxito, materializado na disputa do corpo universitário, que passa a concorrer entre si para alcançar os prêmios e bolsas oferecidos pela iniciativa privada. As parcerias público-privadas reafirmam a nova função das universidades na lógica neoliberal, como prestadoras de serviços, uma vez que por meio destas parcerias são estabelecidos os conteúdos das prestações de serviços, definidos nos editais dos programas, que acabam por transformar as atividades fins da Universidade (ensino, pesquisa e extensão) em fonte de renda para a comunidade acadêmica. Assim novas lógicas e práticas começam a vigorar no cotidiano da universidade, mudando concepções e hábitos desenvolvidos, redefinindo as atividades finalísticas da universidade para prestação de serviços.

Decerto que a UFRA, assim como outras universidades públicas conseguem, por meio destas parcerias, receitas para o desenvolvimento de suas atividades e propiciam oportunidades de incentivos a professores e alunos, porém estas parcerias acabam por reforçar no *ethos* da Universidade a utilização de valores mercadológicos, bem como sujeitam as pesquisas científicas aos interesses privados, comprometendo a autonomia científica universitária, que se subordina às necessidades e determinações do empresariado.

Referências

- BIRD/BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia.** Washington, D.C: BIRD/BANCO MUNDIAL, 1995. (Serie EI desarrollo en la práctica).
- BRASIL. Presidência da República. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado.** Brasília, 1995.
- BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. **Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado.** In: BRESSER PEREIRA, L.C. e SPINK, Peter. *Reforma do Estado e administração pública gerencial.* 2ªed. RJ: FGV ed., 1998.
- CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** *Revista Brasileira de Educação.* Campinas, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez. 2003.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Parceria público-privada na gestão da universidade pública brasileira.** *Cadernos de Educação.* FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [33]: 311 - 324, maio/agosto 2009.
- CHESNAIS, François. **A Mundialização Financeira: gênese, custos e riscos.** São Paulo: Xamã. 1998.
- DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na administração pública. Concessão, permissão, franquia, terceirização e outras formas.** 5. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2005. 449 p.
- DOS SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos. **Administração da Educação Pública no Brasil: as parcerias público-privadas.** *Revista Exitus.* Volume 2. Nº 01. Jan/Jun. 2012.
- HARVEY, David. **O NEOLIBERALISMO: histórias e implicações.** São Paulo: Edições Loyola, 2008;
- PERONI, Vera Lúcia Vidal. **A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado.** *Revista de Educação Pública.* Cuiabá. V. 19, n. 40, p. 215 – 227, mai/ago. 2010. EdUFMT

SANTANDER a, Banco. **Programa Amazônia 2020**. Disponível em: <https://www.santanderuniversidades.com.br/projetos-especiais/programa-amazonia-2020/Paginas/premio-empendedorismo-sustentavel.aspx>. Acesso em: 01/05/2015.

SANTADER b, Banco. **Prêmio Santander Universidade Solidária**. Disponível em : <https://www.santander.com.br/document/wps/institucional_sala_press_18082014_03.pdf>. Acesso em: 01/05/2015.

SOARES, Laura Tavares R. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2001.

UFRA a. **Programa de Bolsas Ibero-Americanas Jovens Professores e Pesquisadores Santander Universidades**. Disponível em: <<https://portal.ufra.edu.br/images/Resultadofinal.pdf>>. Acesso em: 06/07/2015.

UFRA b. **Programa de Bolsas Ibero-Americanas**. Disponível em: <http://portal.ufra.edu.br/images/Resultado_iberoAmericanas_2015.pdf>. Acesso em: 06/07/2015.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, UMA BREVE ANÁLISE DA POLÍTICA AVALIATÓRIA COMO PRODUÇÃO DE RESULTADOS

Adriano Sabino Gomes
PPGEdu/ICHS/CUR/UFMT

Resumo

O texto trata de apresentar os elementos que constituem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, buscando uma reflexão sobre a implicabilidade da interpretação unilateral do seu resultado sem a análise de cada elemento que o constitui. Apesar do crescimento dos resultados do IDEB em cada edição divulgada pelo Ministério da Educação, os dados analisados separadamente revelam um quadro de evolução na reprovação, abandono e uma taxa de proficiência abaixo do considerado adequado, evidenciando que as políticas públicas para a educação carecem de discussões coletivas, maior envolvimento da escola na discussão e implementação das políticas de melhoria no fluxo escolar e na média de desempenho das avaliações.

Palavras-chave: Política educacional. Avaliação educacional. Gestão educacional.

Introdução

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB foi criado em 2007, com o intuito de contribuir com a qualidade da educação no Brasil pelo Instituto Anísio Teixeira (INEP), tendo por finalidade reunir em um conceito, dois dados que são tratados como importantes para educação brasileira: o fluxo escolar e a média de desempenho das avaliações.

O IDEB reúne uma série de dados que são obtidos através do Censo Escolar e Avaliações em larga escala. No que tange a movimentação dos alunos, as informações são retiradas do Censo Escolar (aprovação, fluxo de alunos e abandono escolar) e a Proficiência, resultado da aprendizagem, é obtida através da aplicação de avaliações em larga escala, realizadas anualmente e bianualmente nas escolas da rede pública e privada do país através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme o descrito pelo Instituto Anísio Teixeira (INEP), estabelece as diretrizes da criação do IDEB, apresentando como principal objetivo para as avaliações: [...] contribuir para a

melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso a escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica.³⁶

O SAEB apresenta três tipos de avaliações, divididas basicamente em amostral e censitária. A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), realizada de forma amostral, abrange os alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, com o objetivo de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, censitária, envolve os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), censitária, envolve os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, Alfabetização, Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

Através da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, o Ministério da Educação formaliza a estruturação do SAEB, passando a ser composta por duas avaliações: ANEB e ANRESC. Destacar-se-á apenas os principais objetivos dessas avaliações, contidas no artigo 1º: a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; e, c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

O mesmo sistema de logística e aplicação se manteve nas edições das provas, a ANEB se manteve amostral - 10 alunos por turma, das redes públicas e privadas e a ANRESC passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem aos

³⁶ Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em 02/07/2015

critérios mínimos exigidos em cada edição a fim de que pudesse gerar os resultados por escola.

Na edição da prova de 2005 foram avaliadas escolas públicas, de forma amostral, com 30 alunos matriculados por sala (alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental). Em 2007, o número de alunos exigido caiu para 20 estudantes matriculados por sala, somente em 2009 as escolas rurais passaram a incorporar o rol de escolas a serem avaliados pelas provas ANEB e ANRESC com os testes de Língua Portuguesa e Matemática, com foco, respectivamente, em leitura e resolução de problemas. Na edição de 2013, passou a incorporar no SAEB a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

Consolidada as modalidades das provas a serem aplicadas para as escolas no âmbito nacional, a avaliação e o fluxo escolar passam a ser uma das metas do Plano Nacional de Educação - Meta 07: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Análise dos dados que compõem o IDEB

O caderno conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação (PNE), traz o quadro de metas para o IDEB. A partir delas são elaboradas as políticas para a superação dos resultados, até que a meta estabelecida para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio sejam alcançadas até 2021.

Quadro 01 Metas do Brasil para o IDEB até o ano de 2021

IDEB - Brasil (em %)	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Planejando Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação/MEC, p. 31.

Esse é o desafio colocado pelo Ministério da Educação para o IDEB das escolas públicas do Brasil. Todas as escolas podem verificar seus resultados, tanto

de proficiência quanto de IDEB, no site do INEP e a partir daí fazer seu planejamento para o cumprimento das metas estabelecidas.

O anuário da educação 2015 apresenta o indicativo de evolução para o IDEB dos Estados e Regiões do país, o presente texto se restringirá a apresentar a média geral atingida pelo Brasil:

Quadro 02 Resultado do IDEB do Brasil, 2005 -2013

IDEB - Brasil - Redes (em %)		2005	2007	2009	2011	2013
Pública	Anos Iniciais	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9
Privada		5,9	6,0	6,4	6,1	6,7
Pública	Anos Finais	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0
Privada		5,8	5,8	5,9	6,0	5,9
Pública	Ensino Médio	3,1	3,3	3,4	3,4	3,4
Privada		5,6	5,6	5,6	5,7	5,4

Fonte: MEC/INEP/SAEB e Censo Escolar. (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2015, p. 62 e 63)

Mesmo com um tímido crescimento verificado através dos resultados descritos no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2015, observa-se um distanciamento entre os resultados da escola pública e privada, um salto quantitativo para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e uma tímida evolução para o ensino médio.

Com base na composição do IDEB: Avaliação (proficiência), movimento e rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono escolar), torna-se pouco produtivo analisar somente o resultado proveniente do cômputo dos dados que compõem o IDEB. Os dados precisam ser analisados separadamente a fim de que se perceba a real situação da Escola, Município, Estado e Região. Se analisados no conjunto, poderá ocasionar uma falsa tradução da situação da escola e provocará a carência de elementos importantes para a base do planejamento voltado à melhoria da qualidade da educação.

De acordo com o INEP, a avaliação tem como objetivo geral identificar os problemas e as diferenças regionais de ensino, oferecendo subsídios para a construção e reconstrução de políticas públicas visando a melhoria da qualidade na educação, informar os fatores socioeconômicos, culturais e escolar que podem vir a influenciar os alunos em seu desempenho e proporcionar informações à sociedade quanto à qualidade e ao desenvolvimento do ensino.

O resultado da avaliação é apresentado por pontos numa escala denominada Escala SAEB, que segundo o INEP, é produto de discussões de um comitê de

especialistas oriundos do movimento Todos Pela Educação, a escala indica qual a pontuação atingida e a partir daí se localizam as competências que o aluno alcançou. De acordo com os pontos obtidos na Prova Brasil os alunos são distribuídos em quatro níveis em uma escala na proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado.

A avaliação de Língua Portuguesa e Matemática refletem a qualidade da proficiência na educação do país, o anuário da educação de 2015 revela que a escola pública não atingiu a pontuação mínima para que fosse considerada Proficiente, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 03 Proficiência do Brasil

Proficiência do Brasil (em %)		1997	2005	2011	2013	META 2013
Língua Portuguesa ³⁷	5º ano do Ensino Fundamental	35,5	26,6	40,0	45,1	47,9
	9º ano do Ensino Fundamental	31,8	19,5	27,0	28,7	42,9
	3º ano do Ensino Médio	39,7	22,6	29,2	27,2	39,0
Matemática ³⁸	5º ano do Ensino Fundamental	21,4	18,7	36,3	39,5	42,3
	9º ano do Ensino Fundamental	16,7	13,0	16,9	16,4	37,1
	3º ano do Ensino Médio	17,9	10,9	10,3	9,3	28,3

Fonte: MEC/INEP/DAEB - Elaboração: Todos pela Educação. Anuário da Educação 2015, p. 70 e 71.

Observado a Meta de 2013, verifica-se o distanciamento dos resultados da proficiência, em especial, no terceiro ano do ensino médio 9,3% de alunos, em matemática, possuem uma proficiência considerada ideal, ou seja, mais de 90% de alunos no terceiro ano não possuem o mínimo de habilidades consideradas Proficientes ou Avançadas, configurando um grande desafio que permeia, entre outros fatores, a discussão do currículo.

O outro indicador da qualidade é o movimento escolar, tem por objetivo informar se os alunos estão permanecendo na escola e se estão avançando para os anos subsequentes. Vale reforçar que a avaliação informa a qualidade dessa progressão e o movimento, entre outros elementos, informam como anda a receptividade do ensino na comunidade escolar, bem como fornece subsídios para análise da exclusão ou inclusão dos alunos na escola e no ensino aprendizagem.

³⁷ É considerado aluno Proficiente o aluno que, na Prova Brasil, atingir a pontuação mínima de 200 pontos ou mais na Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental, 275 pontos ou mais para o 9º ano do Ensino Fundamental e 300 pontos para o 3º ano do Ensino Médio.

³⁸ É considerado aluno Proficiente o aluno que, na Prova Brasil, atingir a pontuação mínima de 225 pontos ou mais na Matemática para o 5º ano do Ensino Fundamental, 300 pontos ou mais para o 9º ano do Ensino Fundamental e 350 pontos para o 3º ano do Ensino Médio.

O INEP, através das notas informativas, enfatiza que a taxa de rendimento utilizada para o cálculo do IDEB é gerada a partir da soma da quantidade de alunos aprovados, reprovados e que abandonaram a escola ao final do ano letivo, tornando-se, os principais dados para o cálculo, esses dados são recolhidos através das informações que as escolas prestam no Censo Escolar.

Os Anuários da educação 2014 e 2015 trazem a taxa de aprovação, reprovação e abandono dos anos de 2012 e 2013 dos Estados e Regiões do país, no quadro 04 apresenta-se somente as taxas do Brasil:

Quadro 04 Índice de rendimento escolar do Brasil (aprovação e reprovação), 2012 e 2013.

Brasil (em %)	Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
Ensino Fundamental	2013	89,3	8,5	2,2
	2012	88,2	9,1	2,7
Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado	2013	80,1	11,8	8,1
	2012	78,7	12,2	9,1

Fonte: MEC/INEP/DEED/Indicadores Educacionais. Anuário da Educação 2014 e 2015.

É percebido um aumento na reprovação e abandono tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, esse comportamento pode ser ocasionado pela falta de planejamento no processo de aprendizagem dos alunos, ausência de um projeto social, pouca ou nenhuma participação da comunidade escolar ou a implementação de políticas que não contemplem a totalidade de ações necessárias para a melhoria na qualidade da educação brasileira.

Apresenta, ainda no anuário da educação de 2015, o fluxo - taxa de distorção idade-ano dos anos de 2006 a 2013, conforme descrito no quadro 05:

Quadro 05 Taxa de distorção idade-ano do Brasil, 2006 -2013

Brasil (em %)	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Fundamental	28,6	27,7	22,1	23,3	23,6	22,9	22,0	21,0
Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado	44,9	42,5	33,7	34,4	34,5	32,8	31,1	29,5

Fonte: MEC/INEP/DEED/Indicadores Educacionais. Anuário da Educação de 2015.

Se comparado os quadros 04 e 05, observa-se uma redução da taxa de aprovação, aumento da reprovação e abandono dos anos 2012 para 2013 porém a taxa de distorção idade-ano apresenta em uma constante redução, ou seja, as escolas estão com alunos na idade certa na sala de aula mas continua um quadro evolutivo

de reprovação, configurando uma contradição no processo de inclusão. Nessa perspectiva, a escola se apresenta com alunos na idade certa, no ano certo, mas com evidências de problemas com a aprendizagem, como revela os dados no quadro 03.

Mesmo fazendo parte de um processo democrático e de uma participação cidadã, como apontado por Abicalil na revista PNE, os desafios da década 2011-2020, observa-se um distanciamento da realidade quando analisado em separado os resultados que constituem o IDEB, apresentando um panorama de exclusão e de baixo rendimento escolar. A carência de discussão ou políticas de formação e inclusão acarretam na qualidade do ensino, mesmo que resolvendo, paulatinamente, o problema de distorção idade-ano, os alunos continuam reprovando, abandonando a escola e sem condições mínimas de conhecimento.

Outros aspectos que também deveriam fazer parte do cômputo do IDEB, tais como: as condições da estrutura da escola, o baixo salário dos profissionais da educação e a precariedade no planejamento, parecem ser ignorados na divulgação desses resultados. O que parece ser coerente seria deixar explícito a responsabilidade do governo, a responsabilidade da escola, de seus profissionais, dos alunos e de seus responsáveis legais, constituindo uma rede de co-participação e não de apontamento de falhas da escola ou apenas o ranqueamento, como vem sendo trabalhado nos mais diversos meios de comunicação.

Mesmo com a participação da escola na construção da Meta 07, os resultados não são favoráveis a essa política de qualidade e inclusão. Carlos Abicalil chama atenção quando questionado sobre a consolidação da política de avaliação da educação básica direcionadas ao desenvolvimento institucional, na melhoria dos processos formativos:

A constituição de 1998 e a própria LDB de 1996 não foram dadas ou concedidas e são abertas para ocupação. Iniciativa, de analisar, criterizar, comparar, conhecer, prescrutar são imperativos essenciais. Nesse campo, não há imutalidades, sacralizações; há regras de jogo, há jogo, há mobilidade, desconforto, incômodo. A avaliação que não incomoda não cumpre sua finalidade, por mais precário que seja o instrumento avaliado. (ABICALIL, 2011, p.13)

Nessa perspectiva, qual o grau de comprometimento da comunidade escolar e do governo diante dos resultados que vem se apresentando no IDEB?

Entendida a educação como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação da cultura produzida historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social, parece justo admitir que a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social. (PARO, 2007, p.16)

No que concerne à dimensão individual, Paro (2007) aponta a necessidade do viver bem e desenvolver qualitativamente as atividades de seu dia-a-dia, critica que a escola não vem fazendo o seu papel tanto de contribuir para o viver bem quanto no processo de aprendizagem, tornando-o penoso e desarticulado com o prazer. Na dimensão social, vem tecendo que essa dimensão está diretamente ligada,

[...] à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do viver bem de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social. (PARO, 2007, p.16).

No que tange à responsabilidade do governo, quando questionado em relação aos vetos do governo ao atual PNE, Carlos Abicalil declara:

Os vetos guardam coerência com a visão redutora do Estado e de protagonismo de mercado. Herdaram as travas terríveis do endividamento público, da responsabilidade fiscal dissociada de responsabilidade social e de descentralização operacional, sem desconcentração do poder. Tornaram-se, assim, uma ferramenta importante de constrangimento da iniciativa pública e, por outro lado, uma bandeira de combate muito relevante para desvelar a contradição entre metas e recursos disponíveis, entre projeto nacional subordinado e soberania cidadã. Mais que financeira, sua maior virtude foi amalgamar demarcadores importantes entre o papel do poder público e a regulação pelo mercado, [...]. (ABICALIL, 2011, p.10).

Apresentam-se desafios e compromissos para os dois lados, tanto para a comunidade escolar, não só quando falamos em aprendizagem significativa, mas também na política de participação, quanto para o governo, no que tange as políticas públicas para a educação e valorização dos profissionais da educação, ou seja, as metas de superação devem ser oriundas de uma construção participativa, conforme aponta Sobrinho (2004, p. 722), a melhoria da qualidade educativa é uma construção coletiva. É a participação coletiva de sujeitos em processos sociais de comunicação

que gera princípios democráticos fundamentais para a construção das bases de entendimento comum e de interesse público.

Um olhar sobre a Avaliação

Como já citado, a avaliação censitária - Prova Brasil (ANRESC) e ANA, juntamente com a avaliação amostral - ANEB, formam o conjunto de dados a serem considerados para a construção do resultado do IDEB. Estas avaliações são aplicadas em todo o território nacional com as mesmas questões, mesmo com as considerações feitas nas provas (questionários no qual os estudantes e gestores respondem questões sobre seu contexto social, econômico e cultural), as edições subsequentes ao questionário são formuladas e aplicadas com o mesmo teor para todos os alunos matriculados no território brasileiro, cabendo a cada Secretaria de Estado de Educação formular sua avaliação de modo a ter subsídios para a comparação de resultados.

A maioria dos Estados não possui avaliação própria, utilizando-se apenas dos resultados do IDEB para construir a sua política pública para a educação, somente os Estados de São Paulo, Pernambuco, Minas Gerais, Ceará, Bahia e Rio Grande do Sul, possuem sistemas próprios de avaliação, sendo que os dois primeiros Estados fazem vinculação direta entre as avaliações de aprendizagem e a remuneração de professores. O primeiro Estado, São Paulo, denomina-se SARESP³⁹ do qual deriva o IDESP e o segundo Estado, Pernambuco, possui o IDEPE⁴⁰, mesmo com essa vinculação à remuneração, esses Estados possuem mais elementos para avaliar a qualidade da aprendizagem e conseqüentemente apresentam mais subsídios para a formulação de políticas públicas para a superação de seus resultados. O quadro 06 traz os resultados dos Estados que possuem sistema de avaliação própria.

³⁹ O Estado de São Paulo mantém o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), do qual deriva o IDESP (Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado de São Paulo). O IDESP, até o momento, apresenta-se como base de cálculo para Bônus Resultado. (Seminário Internacional sobre Diretrizes Conceituais e Operacionais para a Avaliação na Educação Básica. Contribuição para o debate, 2001, p. 08).

⁴⁰ O Estado de Pernambuco mantém o IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco), a escola que alcançar a partir de 50% da meta estabelecida será contemplada com o Bônus de Desempenho Educacional. (Seminário Internacional sobre Diretrizes Conceituais e Operacionais para a Avaliação na Educação Básica. Contribuição para o debate, 2001, p. 09).

Quadro 06 IDEB dos Estados que possuem sistema próprio de avaliação, comparativo de 2005-2013

Estado	Ensino Fundamental - Anos Iniciais		Ensino Fundamental - Anos Finais		Ensino Médio	
	2005	2013	2005	2013	2005	2013
São Paulo	4,7	6,1	4,2	4,7	3,6	4,1
Pernambuco	3,2	4,7	2,7	3,8	3,0	3,8
Minas Gerais	4,7	6,1	3,8	4,8	3,8	3,8
Ceará	3,2	5,2	3,1	4,4	3,3	3,6
Bahia	2,7	4,3	2,8	3,4	2,9	3,0
Rio Grande do Sul	4,3	5,6	3,8	4,2	3,7	4,0

Fonte: MEC/INEP/DEED/Indicadores Educacionais. Anuário da Educação de 2015.

Com exceção do Ensino Médio de Minas Gerais, que manteve o mesmo resultado no período informado no anuário da educação de 2015, todos os demais Estados tiveram um aumento no IDEB, em especial no Ensino Fundamental dos anos iniciais. Mesmo não aprofundando nas razões desse aumento, os dados são pertinentes e devem permear uma reflexão pelos outros Estados na construção da avaliação própria a fim de terem mais elementos para a formulação de suas políticas públicas para a educação.

José Dias Sobrinho (2004) traz, em seu texto: A avaliação ética e política em função da educação se dá como direito público ou como mercadoria? Algumas reflexões ao que concerne aos sistemas de avaliação, instrumentos de avaliação, interpretações de seus resultados e a elaboração de políticas públicas, apesar de seu foco ter sido o ensino superior, algumas contribuições podem ser trazidas para o sistema de avaliação da educação básica.

Ao voltar-se para programas, instituições e projetos com nítido sentido social e de amplo interesse, ao envolver recursos públicos e ao ser executada por muitas pessoas, especializadas ou não, a avaliação tornou-se declaradamente um fenômeno político, por mais que ideologicamente se queira apresentá-la como exclusivamente técnica. [...]. Tão importante é o papel da avaliação do ponto de vista político e tão eficiente é ela para modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. Isto é, como política pública. (SOBRINHO, 2004, p.706)

Nessa perspectiva, a avaliação, além de incorporar a função de instrumento regulador, torna-se um instrumento de política pública para o Estado, todavia, esta preocupação em se manter ou em se ter qualidade deve fazer parte do rol de

prioridades da escola. Através de ações construídas coletivamente e estampadas em seu projeto político-pedagógico, a escola deve legitimar e requerer sua autonomia na construção do saber. A escola deve assumir a condução e o rumo dessas avaliações, através de suas reivindicações e a ressignificação do seu projeto político-pedagógico, revertendo à situação excludente em que se encontra.

Como alerta Sobrinho (2004), a avaliação pode assumir tendências, sendo assim, devemos ficar atentos para que a avaliação na perspectiva emancipatória prevaleça, tanto em seus resultados, quanto na discussão da elaboração das políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação do país.

Em outras palavras, sempre advertindo para a possibilidade de existirem configurações híbridas, podem-se distinguir analiticamente duas tendências dominantes na avaliação, conforme se lhe atribua mais a função ético-política de formação da cidadania, promoção de sujeitos autônomos, emancipação e solidariedade social, ou, predominantemente, a função técnico-burocrático-economicista, pretensamente objetiva de controle dos produtos e instrumentalização da educação em função da economia de mercado. (SOBRINHO, 2004, p.710).

Reforçada por Paro (2007), torna-se necessário redobrar a atenção quanto ao andamento das políticas públicas elaboradas mediante aos resultados dessas avaliações que traduzem a qualidade do ensino, segundo ele:

[...] é preciso não apenas fazer a revisão crítica das concepções existentes, em especial o paradigma neoliberal que associa o papel da escola ao atendimento das leis de mercado, mas principalmente contribuir para a elaboração de um conceito de qualidade que valha a pena ser posto como horizonte e que sirva de parâmetros para a proposição de políticas públicas consistentes e realistas para o ensino fundamental. (PARO, 2007, p.20).

Apesar do texto não ter discutido quanto ao conteúdo que deveria trazer a avaliação, destaca-se a dupla dimensão que a escola deve assumir: dimensão individual e dimensão social (PARO, 2007). Os conteúdos das avaliações deverão contemplar o que foi tratado em sala, ou seja, o acumulado historicamente e o construído individualmente e, ainda, deverá atender o que foi proposto pela CONAE⁴¹

⁴¹ CONAE - Conferência Nacional de Educação.

traduzidas no PNE que juntos representam uma construção coletiva em busca da melhoria da educação brasileira.

A tradução dos resultados das avaliações deve considerar em seu contexto, todas as especificidades do estado, do município e da localidade em que a escola se encontra, mas entendendo que as avaliações tratadas nesse texto são de larga escala, torna-se complexo essa análise, todavia os governantes e a comunidade escolar devem confrontar os resultados das avaliações em larga escala com suas avaliações e a partir da análise dos dados, construir a política de melhoria da qualidade da aprendizagem de sua escola e consequente do país, devem se fortalecer para garantir a representatividade, sua "voz" nas discussões que elaborarão as políticas públicas do Brasil.

Considerações Finais

Apesar da avaliação em larga escala ter sido concebida em um contexto liberal, com viés em resultado e em eficiência, cabe refletir qual a utilidade que se dará a esse instrumento. A comunidade escolar deve apropriar-se dos elementos que subsidiam a avaliação, fazer a leitura política e pedagógica. Os resultados do IDEB devem assumir um caráter quanti-quali a fim de que a escola possa se localizar no contexto social, cultural e econômico e a partir daí construir seu planejamento.

Os resultados, não podem ser encarados meramente como números, pois nele está embutido o andamento do trabalho realizado na escola, seu projeto civilizatório impresso no projeto político-pedagógico e a política disseminada pelo governo através de seus projetos e programas para esse fim. Os dois pontos citados precisam estar como pano de fundo quando o IDEB é analisado, ou seja, o resultado deve ser analisado juntamente com os dados da proficiência, da aprovação, da reprovação, do abandono, da distorção idade-ano, do projeto político-pedagógico e das políticas de governo. A reflexão crítica e qualitativa passa a ser imperativas quando esses dados são confrontados. O processo coletivo na implementação das políticas só se dará se a "voz" da escola ser elemento constituinte de sua formulação, dessa forma, cabe à escola apresentar ao governo elementos claros e objetivos que direcionem essa política.

Referências

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de julho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra de 26 de junho de 2014, página 01.

_____. **Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005.** Institui o sistema de avaliação Básica - SAEB. Diário Oficial da União de 22 de março de 2005.

_____. **Ministério da Educação.** Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015. Todos pela Educação. Moderna. 2015.

_____. **Ministério da Educação.** Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014. Todos pela Educação. Moderna. 2014.

_____. **Ministério da Educação.** Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional da Educação. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Seminário Internacional sobre Diretrizes Conceituais e Operacionais para a avaliação na Educação Básica.** Conselho Nacional da Educação, 24 e 25 de outubro de 2011.

_____. Câmara dos Deputados. **Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara.** PNE: os desafios da década (2011/2020). Atuação Parlamentar do Deputado Carlos Abicalil. Brasília. 2011.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em 02/07/2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação ética política em função da educação como direito público ou como mercadoria?** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n.88, p.703-725, Especial - Out. 2004.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação na educação básica brasileira: tensões e desafios.** Séries-Estudos. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCB. Campo Grande, MS, n. 33, p. 55-65, jan./jul. 2012.

SABERES CONSTRUÍDOS POR CONSELHEIROS DO FUNDEB E SABERES DOCENTES: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Rosimeire de Jesus Caldeira
PPGEDU/CUR/UFMT

Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas.

Lindalva Maria Novaes Garske
PPGEDU/CUR/UFMT

Líder Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas.

Resumo

Este trabalho discute o diálogo necessário entre os diferentes saberes para a construção do conhecimento na prática de conselheiros do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundo de Desenvolvimento de Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB). Seu objetivo é identificar os saberes construídos na prática pelos conselheiros do CACS/ FUNDEB da rede municipal de ensino, localizadas no município de Rondonópolis-MT, na sua relação com os saberes da docência. Para tanto foi realizada uma primeira entrevista semiestruturada com uma conselheira do FUNDEB, em novembro de 2014, do município de Rondonópolis, Mato Grosso. O trabalho foi fundamentado na entrevista e nas produções acerca dos saberes da docência e dos tipos de aprendizagens e nas lutas dos movimentos sociais, tendo como suporte os escritos de estudiosos como TARDIF (2002), GAUTHIER (2006), Freire (1996) e GOHN (2011). Embora os autores aqui apresentados pesquisem sobre o saber dos docentes, entendemos que seus apontamentos e reflexões possam ajudar-nos a refletir sobre o contexto da atuação dos conselheiros do CACS, que são compostos na sua maioria por docentes, com o propósito de juntos fazer a relação entre esse saber docente e a prática do conselho.

Palavras-chave: Saberes. Conselho. CACS.

Introdução

Discorrer sobre o diálogo entre os diferentes saberes necessários na produção do conhecimento na prática efetiva de conselheiros⁴² na sua relação com os saberes da docência, abre a possibilidade de juntos revelarmos quais são os conhecimentos (saberes) necessários para a prática efetiva de um conselheiro, conselheiros em âmbito municipal. A questão central que norteou a pesquisa foi a seguinte: Os saberes construídos na prática como conselheiros do FUNDEB dialogam com os saberes da

⁴² - Trabalho parcial da pesquisa "Limites e possibilidades no acompanhamento e controle do Conselho do FUNDEF/FUNDEB, na aplicação dos recursos na Educação Municipal de Rondonópolis-MT", desenvolvida na linha de pesquisa de Formação de Professores e políticas educacionais do PPGEdU/CUR/UFMT.

docência? Para responder esta questão, foi realizada uma entrevista semiestruturada gravada e posteriormente transcrita, com uma das conselheiras do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (FUNDEB), professora da rede municipal de ensino.

A relação entre saberes: implicações para o Conselho de Acompanhamento e Controle do Financiamento da Educação

Como um mecanismo de controle social da sociedade civil, enquanto Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS), criado a partir da Lei nº 9.424/96, essa política trouxe prescrições específicas para sua implantação, mantendo, de certo modo, a mesma lógica do FUNDEF, que é de realizar o acompanhamento e controle social dos recursos financeiros destinados à educação pública. Este Conselho é, portanto, aquele que tem como função realizar o acompanhamento e controle social referente à distribuição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (MOURA, MONTEIRO: 2012). Sendo esta uma forma de ação coletiva da sociedade para que possa organizar-se e acompanhar suas demandas, em se tratando do financiamento público para a educação, papel esse que necessita da construção de conhecimentos que dê suporte compreensão sobre o significado da educação e de sua estrutura organizacional, o significado do CACS, qual a sua função dentro do contexto da educação pública, tendo na sua composição professor, funcionários, pais de alunos e alunos, que são sujeitos que representam a escola. É interessante ressaltar que, embora a composição deste conselho seja paritária, em função da obrigatoriedade presença do diretor da escola na sua composição, fica maior o número de professores. Daí a importância e a necessidade de identificar se há o diálogo entre o saber docente e o conhecimento construído a cerca do CACS.

Sabemos, pois, do surgimento de uma ampla discussão sobre os saberes docentes dentro de um contexto de crítica à concepção do professor como técnico e de valorização das dimensões crítica, reflexiva, ética e política da formação docente, com o interesse na constituição do profissionalismo docente. Sabemos que a maioria dos membros dos conselhos é constituída por docentes, E, assim, partindo desse pressuposto nos apoiamos em autores como Tardif (2002) Gauthier (1998) e Freire

(1996), que discutem os saberes docentes, bem como a autora Gohn (2011) que discute em seu artigo na revista brasileira de educação os tipos de aprendizagem nas lutas dos movimentos sociais, levando em consideração, nesse momento, a criação dos conselhos.

Segundo Gauthier (1.998, p. 31), o professor “possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões”, se trata do saber das ciências da educação, que todo professor adquire durante a sua formação ou, mesmo, no âmbito de seu espaço de trabalho. Embora alguns desses conhecimentos não os ajudem a ensinar, mas “informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral”, como lidar nas mais diversas situações, este é um saber que não está diretamente ligado à ação pedagógica, mas lhe serve como meio de mobilizar conhecimentos que permeia a profissionalização do professor.

O autor destaca que os saberes da ciência da educação são adquiridos pelos professores ao longo da sua formação ou em seu trabalho e estes os diferenciam de qualquer outra pessoa, sendo estes conhecimentos inerentes ao professor que informam as várias facetas da educação como: sindicato, conselho, associação, sistema escolar e dentre outros, etc.

Segundo Tardif (2.002, p. 37),

No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Com efeito, é, sobretudo, no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação.

No relato da conselheira, membro do CACS (Conselho de Acompanhamento e Controle Social – FUNDEB), observa-se a existência de várias facetas do ofício docente, bem como estes conhecimentos são mobilizados e relacionados com o saber das ciências da educação e da sua prática enquanto conselheira. Pudemos percebê-los quando perguntamos a ela - *Para a realização das atividades dos conselheiros que conhecimentos e habilidade são mobilizados, servindo de base para a sua função como conselheira do CACS?*

Após um forte suspiro a entrevistada nos respondeu:

saber dialogar, porque a gente tem que dialogar entre pessoas e se a gente não está aberto ao diálogo à gente pode ir para o enfrentamento e você acaba distorcendo o sentido da reunião, você tem que ter conhecimentos prévios né, das questões que eu já disse, dessas questões dos aspectos legais você tem que ter os conhecimentos, você tem que ter uma formação que permita, é saber desde das questões de ler, interpretar, compreender, ter base de cálculos matemáticos e ter um raciocínio um pouco rápido, pra conseguir. É perceber detalhes na prestação de contas, detalhes do recurso utilizado (novembro, 2014).

Freire (1996, p.42) concorda com o fato de que a educação “exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente”. Assim, participar em conselhos e associações, faz parte da nossa carreira docente, portanto, exige do professor conhecimentos específicos ou uma busca sobre eles, devendo, portanto, fazer parte da formação profissional, conhecimentos que permeiam o campo da educação como os inerentes às questões econômicas, políticas, sociais e culturais.

Para Gohn (2011, p 96) “É preciso entender os espaço da política para que se possa fiscalizar e também propor políticas”, e desta forma, não correr o risco de tornar um conselheiro passivo, aquele que só assina as prestações de contas. Daí a necessidade do conhecimento.

Vejamos o que diz a conselheira:

Você tem que ter conhecimentos prévios das questões que eu já disse, dessas questões dos aspectos legais, você tem que ter os conhecimentos, você tem que ter uma formação que te permitam saber desde questões de ler, interpretar, compreender, ter base de cálculos matemáticos e ter um raciocínio um pouco rápido, para conseguir perceber detalhes na prestação de contas, detalhes do recurso utilizado (idem).

Os conhecimentos básicos “de ler, escrever, interpretar, compreender, ter base de cálculos matemáticos” são conhecimentos adquiridos pela conselheira em sua formação, os chamados saberes curriculares que correspondem aos conteúdos, que são apresentados pelas instituições escolares, considerados como cultura padrão, cultura erudita, que na participação de órgãos como o CACS, precisam ser assimilados.

No entanto, quando a conselheira diz que precisa ter conhecimentos prévios como, por exemplo, os acerca de questões legais, institucionais, econômicos e

culturais, ela confirma que os membros destes conselhos têm chegado neste órgão sem nenhum conhecimento prévio relacionados a essas questões, sobretudo os legais, e, mais, relacionados ao papel do conselho, a sua função e quais atividades devem ser desenvolvidas, confirmando, nesse sentido, ao que enfatiza, durante a entrevista, que é a necessidade de uma formação, uma vez que, segundo a entrevistada, nenhuma formação foi oferecida, durante a sua participação no CACS.

Quando perguntamos a professora conselheira sobre *o que é preciso saber para atuar como conselheira do FUNDEB*, a princípio ela ficou em silêncio, mas logo em seguida ela foi categórica em apontar que,

Primeiro você tem que ter uma disponibilidade pessoal, curiosidade, de conhecimento pra estudar, aprofundar nas questões, nos aspectos legais referentes, questão das leis, as resoluções do FUNDEB (idem).

Neste relato a professora destaca um dos saberes da docência, apontado por FREIRE (1996, p.84-5), que é “a curiosidade”, pois segundo o autor “devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” e o exercício desta curiosidade, implica a construção e ou a produção do conhecimento, que pelo visto, foi exatamente o exercício da curiosidade que levou este grupo de conselheiros a compreender como se dá o processo da política de financiamento da educação, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB). Embora no relato da professora conselheira, perceba que há muito que aprender em relação ao FUNDEB, é possível perceber que os membros tiveram a “curiosidade” de conjuntamente estudarem o manual da Política de financiamento, como demonstra o relato da professora:

A questão do estudo que nos fizemos o estudo do manual, do manual do FUNDEB, porque a gente sentiu a necessidade de fazer um estudo com todos os membros, porque estavam tendo dúvidas né, à gente parou também para pontuar os aspectos, fazer uma leitura, tiramos um manual pra cada um. Também buscou informações com terceiros, relata: chamamos também o rapaz da prefeitura, responsável do setor de contabilidade, que também trabalha com as questões, tinha alguns conhecimentos, sobre (pausa) o FUNDEB pra gente aprofundar um pouco mais (entrevista, novembro, 2014).

Percebe-se na fala da conselheira, que um dos limites apresentado pelo grupo era a formação, eles não sabiam quase nada sobre o Fundo, sempre tinham que buscar, por conta própria, a formação. Isto revela, minimamente, que tinham o olhar voltado sobre eles mesmo, ou seja, sobre suas práticas de conselheiros, pois à reflexão sobre suas práticas os advertiram da necessidade de sair da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica, pois segundo Freire (1996), “a pedra fundamental do saber é a curiosidade do ser humano (Freire, 1996, p. 86)”. Outros limites parte do próprio poder público com relação ao acesso das contas do FUNDEB e, mesmo, a credibilidade acerca dos conselhos de modo, na medida em que implicam em acompanhamento e fiscalização da “coisa” pública.

Como destacou a conselheira foi à curiosidade que os levaram a estudar, a buscar respostas para as suas perguntas, a conhecer, a perguntar e criar significados na possibilidade de promoção de uma gestão participativa, porque segundo dados oferecidos pela própria conselheira o máximo que conseguiram foram representar a sociedade, acompanhando os relatórios da prestação de contas fornecidos pelo setor financeiro da prefeitura do que foi gasto, o que entrou etc.

De acordo com o TARDIF o saber do professor é plural, provenientes de várias fontes, produzidos em contextos institucionais, das ciências da educação e profissionais variados. Diante do relato da conselheira, podemos perceber que esta afirmação do autor tem significado em relação com a prática vivenciada por ela e seus pares como membros do CACS.

Como podemos observar à entrevistada, enquanto conselheira, se relaciona com os seus pares, que são professores, agentes administrativos e pais de alunos, todos voltam seus olhares para organizar a reunião, os documentos que serão inspecionados, ler, discutir e debater as informações contidas nos documentos para possíveis tomada de decisão, relativa à vida profissional de todos os inseridos na política de financiamento. Na realização de todas as tarefas como conselheiros este grupo de pessoas mobilizam vários saberes, interagindo os com sua condição de trabalhador, porque a finalidade central deste conselho é realizar o acompanhamento e o controle social de todos os recursos que financiam a sua vida profissional, como argumentam os autores TARDIF e GAUTHIER. Outro ponto interessante na fala da entrevistada é a necessidade do conhecimento para construção da autonomia do próprio conselho nas tomadas de decisão.

Segundo Gohn, (2011, p.352-3) “a aprendizagem no interior de um movimento social, durante e depois de uma luta, são múltiplas, tanto para o grupo como para indivíduos isolados”. Na perspectiva dos Movimentos sociais a autora especifica o assunto como tipos de aprendizagens e faz uma lista de quais são eles: a aprendizagem prática, a aprendizagem teórica, aprendizagem técnica instrumental, aprendizagem política, aprendizagem cultural, aprendizagem linguística, aprendizagem sobre a economia, aprendizagem simbólica, aprendizagem social, aprendizagem cognitiva, aprendizagem reflexiva e aprendizagem ética, que são, na realidade, aprendizagens a serem construídas no âmbito de um órgão compostos por segmentos sociais como os que compõem conselho como o do FUNDEB.

Os saberes construídos e mobilizados dentro de um órgão de controle social, o CACS é múltiplo, tanto para o grupo como para cada membro isoladamente, pois, trata de um espaço de discussão e debate bilateral, eu enquanto representante de uma categoria que tem todo um saber já construído e formação profissional, e o eu indivíduo social de direito com a *assunção* do nós, carregado de saberes, práticas e lutas sociais. Tudo depende do sentido e da significação que esta representação social tem para o indivíduo, enquanto ser social.

Na pesquisa realizada em 2014, nos CACS da cidade Rondonópolis, foram detectados a necessidade de construção, no âmbito dos conselhos, de saberes relacionados:

- ✓ As experiências vividas;
- ✓ Políticos e profissional, que são conhecimentos profissionais que informam a respeito das diferentes facetas da educação como sindicato, associação, sistema escolar, Estado e o poder, cidadania, direitos e deveres, e etc;
- ✓ Identidade cultural: construção da identidade do grupo, agregação de valores;
- ✓ Curiosidade;
- ✓ Bom senso;
- ✓ Ética centrada em valores comum como solidariedade, humildade, tolerância;
- ✓ Especificidade humana: como saber ouvir, falar;
- ✓ Economia: como cálculos contábeis e percentuais;
- ✓ Participação;

- ✓ Técnico instrumental e legislativo;
- ✓ Autonomia;
- ✓ Diálogo.

É evidente na fala da entrevistada que parte desses saberes acima citados, tem se configurado como elemento de discussão no âmbito do CACS que participava. No entanto, essa formação não é uma política oficial, garantida a todos os conselhos. Demonstra, mesmo assim, a certeza que tem de que o saber acerca da educação e sua funcionalidade, da importância do papel de CACS, da necessidade do acompanhamento e controle do financiamento da educação, tem um diálogo direto com o saber docente, até por que o saber docente deve ter caráter interdisciplinar.

Considerações finais

Ao deparar com a dificuldade de entender a questão dos saberes relacionado à temática conselho, optamos por realizar uma entrevista com um dos membros do CACS, com o propósito de revelar os saberes utilizados pelos membros deste órgão, no que concerne o desenvolvimento de sua gestão, no diálogo com os saberes da docência.

No nosso ponto de vista a entrevista foi muito importante, uma vez que não só revelou os saberes constituídos no conselho, mas também apontou as limitações e possibilidades da atuação do mesmo, questões e posicionamentos que não serão esgotados neste texto, em outra oportunidade daremos continuidade ao assunto, haja vista, que o assunto tratado neste texto, ainda não tem sido bastante discutido e estudado em termo de pesquisa de campo ou bibliográfica.

Diante do relato da professora identificamos que uma das limitações por ela apresentada é a falta de conhecimentos contábeis, que a nosso ver, essa limitação está diretamente ligada à falta de compreensão da política, principalmente no que se refere à vinculação de impostos e transferências de recursos. Por mais que a conselheira demonstre que teve avanços na questão da compreensão do Fundo, através de estudo individual realizado por ela por seu próprio interesse e coletivamente por todos os membros do conselho, a compreensão do sistema ainda não fora processada, isto se deve da pouca informação acerca do Fundo em questão.

Outra limitação apontada por ela foi à dificuldade de acesso as contas do FUNDEB, bem como, a não administração da própria Secretaria de Educação, das

contas a ela destinadas como relata, quando perguntada se o Conselho tem autonomia ela respondeu:

Autonomia, esse controle como um todo (faz uma pausa), ele não dá conta eu acho que por si só, porque as contas da educação, não são gerenciadas na própria educação, ela é gerenciada por um setor, de planejamento, de contabilidade, recurso financeiro, da prefeitura, nós não temos gestão plena da educação, penso que se nós tivéssemos gestão plena da educação o controle poderia ser maior.

Ao mesmo tempo em que ela vê isso como uma limitação, ela percebe o fato de ter autonomia dá ao CACS mais possibilidades de melhorias na sua atuação. O exercício de olhar para o conselho como um espaço de construção e produção de saberes e conhecimentos, foi instigante, ao mesmo tempo serviu como fonte de análise não só para revelar os saberes, mas principalmente, para que pudéssemos olhar para dentro do conselho e perceber o tipo de atuação, e importância do diálogo a ser estabelecido entre o saber da docência e os saberes necessários para a realização de um trabalho autônomo e de qualidade, no interior do órgão, quando se trata de saberes que atende as diferentes dimensões da educação.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** [et al]: trad. Francisco Pereira.- Ijuí: Ed. UNIJUI, 2006 – 457 p. – (Coleção fronteiras da educação).

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e participação sociopolítica.** 4ªed. - São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época. V. 32).

_____. **Movimentos Sociais na Contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação, V. 16, n.47, maio-ago. 2011.

MOURA, Ana Paula Monteiro de. MONTEIRO, Adriana Lima. **O papel do conselho de acompanhamento e controle social do FUNDEB na fiscalização do Programa de Apoio ao Transporte Escolar no estado do Piauí.** Campina Grande: REALIZE Editora, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O DECRETO Nº 5.154/2004

Solange Flôres de Souza
SEDUC/MT

Resumo

O presente trabalho advém de uma dissertação de mestrado e, tem como finalidade compreender o caráter ideológico da política pública educacional, no que diz respeito ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – EMIEP no Estado de Mato Grosso a partir da análise da implantação do Decreto nº 5.154/2004 e sua implementação em uma escola estadual no município e Rondonópolis. Para tanto o mesmo busca traçar um panorama histórico acerca da educação profissional no Brasil a fim de auxiliar o processo de entendimento do objeto de estudo. Vale ressaltar que a metodologia utilizada no presente trabalho diz respeito à Teoria Comunicativa Crítica e que as análises, evidenciam algumas dificuldades no processo de implementação e na execução da referida modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação Profissional. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Política Pública Educacional.

Introdução

O presente artigo tem por finalidade identificar e analisar a trajetória político-educacional no Estado de Mato Grosso e, aprofundar os estudos acerca das políticas públicas educacionais que deram origem ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

No intuito de compreendermos melhor o objeto de estudo, fez-se necessário também transitar pelas produções das políticas públicas atuais, uma vez que o sistema integrado de ensino se configura como um dos programas do Plano de Desenvolvimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio do Programa Brasil Profissionalizado.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a concepção que os sujeitos participantes da escola investigada têm a respeito do EMIEP. Para tanto, foram desmembrados os seguintes objetivos específicos: compreender as finalidades do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) na visão dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa; verificar os limites e dificuldades na implementação do EMIEP na escola investigada. A pesquisa teve como propósito

responder à seguinte questão: *Qual a concepção que os sujeitos participantes da escola investigada têm a respeito do EMIEP?* A natureza da pesquisa é qualitativa e, a abordagem metodológica que norteia a investigação é a Comunicativa Crítica cuja base teórica está alicerçada na Teoria da Ação Comunicação Crítica de Habermas (1987).

O Ensino Médio integra a última etapa da educação básica, portanto é considerado, instrumento básico para a construção e o exercício da cidadania, contribuindo para o desenvolvimento das atividades produtivas e, principalmente para o amadurecimento intelectual do indivíduo. Assim, tal ensino, possibilita uma formação para a autonomia e responsabilidade, visando aos jovens à continuidade nos estudos, condição fundamental para a vida prática do sujeito, tanto na qualificação profissional, quanto para o exercício da cidadania.

Diante disso, é possível compreender que o Ensino Médio, necessita estabelecer uma relação mais direta entre o trabalho e a cultura, uma vez que tal modalidade de ensino visa a emancipação de jovens estudantes, futuros trabalhadores, fornecendo condições para se tornarem cidadãos de direitos. Desta forma, o trabalho poderá deixar de ser avaliado meramente como adaptação ao modelo mercantilista e, este será analisado sobre outro prisma, ou seja, como “princípio educativo”.

Para Ciavatta (2005, p.84), o trabalho como princípio educativo sugere “superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos”.

Mediante tal mudança de visão, o educando será capaz de criar sentido no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo a importância e o valor que o conhecimento formal tem em sua vida e contribuir com ações transformadoras.

É papel social da escola promover condições que favoreçam a construção de conhecimentos e de valores que contribuam para a consolidação da cidadania, haja vista que, a escola não deve limitar-se apenas à função de ensinar, pois, diante das mudanças ocorridas na sociedade, principalmente nos dois últimos séculos, após a revolução industrial, faz-se necessário a criação de espaços que possibilitem aos alunos o acesso aos bens culturais e a ocupação educativa.

É nessa trajetória, que os estudos e os debates na área da Política Pública Educacional têm assinalado os desafios da escola diante das contradições da sociedade atual, na qual se evidenciam avanços científicos e tecnológicos numa velocidade nunca antes presente, coabitando com velhas questões ainda não resolvidas das quais podemos destacar: a miséria social, a fome, a violência nas escolas, o desajuste familiares, o avanço da criminalidade etc., justificando a crítica mais pertinente que se pode apontar para os sistemas de ensino da atualidade, que mesmo não atendem à demanda e as necessidades oriundas da economia globalizante.

A História da Educação Profissionalizante no Brasil

Ao analisar a História da Educação Profissional no Brasil, o que se percebe é que até o século XIX não existiam propostas sistemáticas de experiências de ensino, uma vez que prevalecia a educação propedêutica voltada para as elites e sua formação como dirigentes. Dessa forma, apenas em 1809, com o Príncipe regente D. João VI, ao criar o Colégio das Fábricas, que se pode ser considerado tal ato como o início da educação profissional no Brasil (Parecer nº 16/99-CEB/CNE).

Dessa forma, no decorrer do século XIX, as vagas foram sendo ampliada de forma gradativamente com a criação de instituições cuja finalidade era atender às crianças órfãs e os desvalidos da sorte. Essas instituições se consolidaram como assistencialista, com o objetivo de amparar os pobres e os desprovidos de condições econômicas. Tais instituições ofereciam o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios tais como: carpintaria, sapataria, tornearia etc.

De acordo com Kuenzer

Essas escolas antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2000, p.27).

Nessa perspectiva, a educação profissional no Brasil, existiu, sob as mais variadas modalidades de ensino e, historicamente, foi marcada pela oferta dual do ensino, pois desde os primeiros vestígios de educação no Brasil, ainda no Sistema de

Aldeamento ministrado pelos Jesuítas, o ensino profissional esteve direcionado à formação de mão de obra para o trabalho, dentre as quais se destacavam: o ensino propedêutico, cuja finalidade era preparar o jovem para dar continuidade aos estudos e, o ensino profissionalizante, destinado a formação de técnico para o mercado de trabalho. Sendo o último ofertado em caráter assistencialista, destinados aos órfãos e os desvalidos.

Ainda no período colonial, a economia brasileira era alicerçada no modelo agroexportador, utilizando a mão de obra escrava e, assim permanece por um período de tempo, consolidando o Brasil como um país escravocrata. Diante de tal realidade, da inserção da mão de obra escrava no Brasil, o trabalho técnico, passou a ser visto como ocupação manual da qual necessita de esforço físico, fato este que contribui para a negação ao ensino profissionalizante e o fortalecimento da dualidade na oferta da educação. Conforme Kuenzer (2000, p.34) “a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho”. Nessa perspectiva, o trabalho manual era de responsabilidade dos escravos, assim, configura-se o ensino técnico no Brasil, introduzido de maneira excludente e discriminatória.

O Ensino Médio até então, por não ter sido considerado ensino obrigatório, não foi contemplado com políticas públicas incisivas que pudessem atender a todos, como foi o caso do ensino fundamental. Somente a partir de 1909, no governo de Nilo Peçanha, que o tema passou a ser pauta de discussões, dando origem ao Decreto Lei nº 7.566 de 23 de setembro, o qual estabelecia a implantação de dezenove escolas de Aprendizes e Artífices, distribuídas uma em cada Capital brasileira, destinados ao ensino primário, técnico e gratuito, ampliando a oferta do ensino profissionalizante.

Para Kuenzer, a educação profissional originou-se destinada a preparar uma determinada população para o trabalho, pois,

[...] antes de pretender atender as demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2000, p.27).

Os debates em torno das políticas públicas avançaram nas últimas décadas e, um dos motivos que contribuiu para o desenvolvimento deste novo cenário, foram as conquistas das condições democráticas que se estendeu por vários lugares no mundo, principalmente no que diz respeito às questões voltadas à governabilidade.

As reformas nas leis geralmente são influenciadas pelos organismos internacionais, a exemplo temos o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, que a partir da década de 90 propõem mudanças para os países subdesenvolvidos, ou seja, a maneira com que os governantes devem agir para elevar a qualidade do ensino e para atingir os níveis educacionais dos países ricos, faz-nos acreditar que essa seja a única saída possível para a crise.

As políticas públicas profissionalizantes sofreram influência econômica, social e cultural, sendo criadas ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira, subordinada aos interesses da sociedade, regulamentando a educação brasileira na tentativa de tornar o ensino nacional mais acessível e, ao mesmo tempo elevar a qualidade do ensino no país. Nesta perspectiva, por atender uma demanda social, o Ensino Médio e o ensino profissional sofreram algumas mudanças. Atualmente o Ensino Médio busca oferecer uma educação que possibilite aos jovens autônomoas para que sejam capazes de acompanhar o avanço tecnológico e, que atenda as demandas do mercado de trabalho.

No que diz respeito ao Ensino Médio Profissionalizante, durante o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi publicado o Decreto nº 5.154/2004, 23 de Julho de 2004 e, incorporada pela lei nº 11.741/2008, que alterou os dispositivos da LDBEN, que traz uma nova concepção de Ensino Médio à Educação Profissional e Tecnológica, possibilitando a integração entre a Educação Profissional de nível médio e o Ensino Médio - o EMIEP.

Educação Profissional e o Decreto Nº 5.154/2004

A trajetória na oferta do Ensino Médio no Brasil foi marcada pela dualidade e, pela desigualdade na sua oferta e, as discussões promovidas pelo MEC vem ao encontro à essa realidade ou seja, eliminar a segregação entre a oferta de ensino que é destinado a capacitar os jovens para o mercado de trabalho, denominados cursos profissionalizantes e as escolas de formação geral.

A proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional - EMIEP foi criado a partir do Decreto nº 5.154/04, que define a educação profissional técnica de nível médio. Entendemos que o maior desafio desta modalidade de ensino é o de romper com a dicotomia entre a educação profissionalizante e os conhecimentos específicos. De acordo com esse Decreto, o ensino profissional tem como finalidade desenvolver uma formação articulada, integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio.

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é uma modalidade de ensino que visa superar a ideia de que o ensino profissionalizante seja apenas um ensino que prepara os jovens para atender as demandas do mercado de trabalho. Tal modalidade busca sim, oferecer uma educação para o trabalho, porém, sua proposta está direcionada à formação humana, à ciência, à cultura, o trabalho e a tecnologia.

Assim, tal modalidade de ensino surge para oferecer ao aluno egresso do Ensino Fundamental a possibilidade de fazer o Ensino Médio junto com a Educação Profissional, ou melhor, a formação geral integrada a formação técnica, atrelando a oferta da Educação Básica e a formação para o trabalho. Assim, tal ensino, poderá ser oferecido pela mesma instituição de ensino, com a realização de uma única matrícula, ou destinada aos alunos que já concluíram o Ensino Médio.

De acordo com Ciavatta (2005, p. 85) “o objetivo do ensino integrado seria de preparar o jovem para a vida e para o mundo do trabalho, ou seja, possibilitando a ele uma atuação como cidadãos críticos, integrado à sociedade em que vive”.

A integração estabelecida no Decreto nº 5.154/04, promoverá uma formação geral e, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, possibilitando aos jovens a continuidade aos estudos, com um diferencial da habilitação técnica. Ainda conforme o mesmo decreto, parágrafo primeiro do artigo quarto define que a [...] articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível

médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso.

III – Subsequente oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, Legislação Básica da Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2005. p.6).

Entendemos que a integração do ensino EMIEP se apresenta como uma alternativa de educação que visa formar jovens com capacidades manuais e ao mesmo tempo intelectuais, capaz de agir com autonomia e competência diante dos obstáculos que possam surgir, assim, o ensino profissional perde o caráter de mero instrumentalista, ou seja, jovens trabalhadores, com formação técnica, porém jovens intelectuais.

Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Estado de Mato Grosso

No que diz respeito ao Estado de Mato Grosso, uma das metas do governo do estado para elevar a qualidade do ensino e adequar-se aos desafios apontados pela sociedade globalizante, é a de contemplar, no âmbito do Ensino Médio, as distintas possibilidades propostas no Decreto nº 5.154/04, de modo a considerar as diferentes realidades dos jovens mato-grossenses, com vistas à sua inclusão social.

O Ensino Médio Integrado no estado de Mato Grosso foi implantado no ano de 2007, na tentativa de ampliar a oferta do ensino na rede pública estadual com qualidade, cuja proposta está ancorada na aquisição de conhecimentos atrelada ao desenvolvimento tecnológico e na valorização cultural integrando-os com a atividade prática (MATO GROSSO, 2010).

O objetivo a ser atingido é formar um cidadão com capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de modo a atender a demandas dinâmicas que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservação da natureza (MATO GROSSO, 2010, p. 66).

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, por ser uma modalidade de ensino ainda recente, precisa de políticas educacionais que prevê e garanta a qualidade na oferta do Ensino, proporcionando aos alunos uma formação geral, sólida,

com fundamentação teórica, cultural, científica, que possibilite a formação de cidadãos comprometidos, crítico e não alienados.

Em Rondonópolis - Mato Grosso, essa modalidade de ensino foi implantado em duas escolas pilotos, ambas localizadas no centro da cidade, a qual recebe alunos de variados bairros da cidade, a primeira em 2007 e a segunda em 2009.

Os colaboradores na produção da pesquisa

A abordagem metodológica adotada é a Comunicativa Crítica. Tal metodologia foi criada pela Universidade de Barcelona, pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades Sociais - CREA. Os fundamentos que norteiam a metodologia estão alicerçados na teoria da Ação Comunicativa de Habermas.

A investigação comunicativa crítica tem por finalidade transformar a realidade social através da ação comunicativa. O investigador estabelece uma relação de igualdade entre as pessoas do grupo, sendo que sua palavra só é aceita pela validade de seus argumentos, os sujeitos investigados participam do diálogo de maneira igualitária. O investigador tem o compromisso de proporcionar um o diálogo igualitário entre o grupo de discussão e, que o mesmo possa contribuir para a transformação da realidade social, sendo assim possível conhecer cientificamente a realidade social de maneira objetiva (MELLO, 2006).

Em relação ao procedimento metodológico da pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

1) Grupo de Discussão Comunicativo Crítico: é uma técnica indicada quando se pretende descrever e compreender percepções sobre uma determinada situação, pois supõe um diálogo igualitário entre a pessoa investigadora e a comunidade que participa da pesquisa por meio de encontros realizados, cujo objetivo é a interpretação conjunta do objeto pesquisado e, ocorre através da comunicação entre todas as pessoas participantes. Os sujeitos que participaram desta técnica foram alunos pertencentes às turmas dos terceiros anos em Vendas e Logística.

2) Relato Comunicativo Crítico: refere-se à uma técnica semelhante às entrevistas abertas e, ou semiestruturadas, o que possibilita uma análise em profundidade. Os relatos foram realizados com três professores dos alunos das turmas mencionadas anteriormente, um coordenador e o diretor.

A pesquisa

O *locus* da pesquisa foi uma escola estadual situada no município de Rondonópolis. O número total dos sujeitos participantes da pesquisa foram 35 (trinta e cinco), sendo 15 (quinze) alunos do 3º ano do curso de Vendas, 15 (quinze) alunos do curso do 3º ano de Logística, 03 (três) professores desses mesmos cursos, 01 (um) coordenador e o diretor.

Os estudos das diretrizes do EMIEP e sua respectiva implementação na escola investigada, ocorreram em um curto período de tempo, sendo que as alternativas dos cursos foram escolhidas pelo quadro docente, entretanto a aprovação dos atuais cursos ocorreu mediante a aprovação da SEDUC MT, atendendo a demanda econômica do município.

Nesse sentido, com no intuito de compreendermos melhor como se deu a implementação do Ensino Médio Integrado no Estado de Mato Grosso, com relação à formação/capacitação dos docentes que atuariam no ensino técnico, bem como, a concepção tanto dos professores, quanto dos alunos apresentamos o relato de uma das professoras que nos esclarece sobre esse assunto:

Concepção da professora - formação docente

Na verdade, o que a Seduc fez, é (...) ela chamou alguns professores para a formação, o professor de biologia, de química, de geografia, eu fui também, é (...) mas não foram todos os professores. Eles fizeram assim, por parte, por pedaços, né (...) é (...) foi feito uma formação nesse sentido. A formação, apesar de ter sido boa, foi falha, em muitas coisas, nós tínhamos muitas dúvidas e, essas dúvidas não foram sanadas em momento algum né (...). Era mais assim: a gente ia para a formação, mas essas formações, elas não atingiam os objetivos que era as angústias da própria escola né (...), então, assim (...), nós tivemos formação, nesse sentido, nós tivemos orientações de material de leitura, isso sim. A prática em si, faltou. Relato Comunicativo Crítico 1 – Professora L.M., 2014).

No entendimento da professora L.M, apesar da escola ter adotado a modalidade do Ensino Profissionalizante em 2009, sua implementação não aconteceu imediatamente. Segundo a professora, mediante a inexistência de investimento na formação geral dos profissionais da escola e, talvez por esse motivo que dificultou a realização do planejamento coletivo entre os professores, haja vista que, muitos dos professores do curso técnicos são contratados por um determinado período, não

possuindo vínculo empregatício, fato este que contribui para a rotatividade de professores.

Para a professora entrevistada, além da questão referente à formação e capacitação, outro fator importante a ser destacada na visão de L.M., é com relação aos objetivos e finalidades deste sistema de ensino:

Nós até fizemos uma reunião aqui na escola, é (...) logo, bem no início das turmas, não foram nessas últimas, é (...), para fazer na verdade, essa fala né (...), dos objetivos, de como aconteceu, mas ainda foi muito pouco né (...), até porque os professores que são da área técnica, que estão em outras escolas, por serem interinos, eles mudaram muito, então, assim, não teve uma continuidade de trabalho (Relato Comunicativo Crítico – L.M., 2014).

Por meio do relato de L.M., tanto a condução da inserção dessa modalidade de ensino na escola, por parte da Secretaria Estadual de Educação, quanto o comprometimento por parte dos profissionais da escola, na visão da professora, comprometeu desde o início a implementação dos cursos, uma vez que os mesmos desempenhavam atividades em outros estabelecimentos e não participavam dos estudos, desconhecendo a proposta, os objetivos do programa e sua concepção.

Outro ponto relevante detectado nos relatos dos docentes, bem como no grupo de discussão comunicativo crítico, realizado com os alunos, foi com relação à falta de investimento na infraestrutura e de material didático referente aos cursos, contribuindo para que os professores atuassem em desacordo com os princípios Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Assim, durante a realização do Grupo de Discussão com os alunos do 3º Ano Logística, foi abordada a questão da infraestrutura e dos recursos didáticos destinados ao ensino técnico da escola, é possível identificar os seguintes apontamentos:

Acho que a questão também de recursos para o ensino integrado, a qualidade é extremamente fraca, por quê? Por que nós não temos nenhum livro específico para o EMI, não temos. Os professores querem por conta deles fazer as apostilas e, a questão das salas de vídeo, professores tem que marcar, é o maior sofrimento para conseguir a vaga na sala de vídeo, porque são muitos professores, muitas turmas. Outra coisa tem o livro na biblioteca da parte de logística e, o aluno não pode pegar, os outros livros podem, mais os específicos pra nós não podem, então, quer dizer, se precisa de uma pesquisa mais aprofundada em casa, nós não podemos utilizar desse material, então, acho que para o EMI é extremamente ruim, a

quantidade de benefício que é dado assim, para nós estudar (Grupo de Discussão Comunicativo Crítico – aluno: E.S. D/2014).

As análises aqui apresentadas apontam algumas das dificuldades e os obstáculos na implementação e no desempenho da modalidade de ensino, haja vista que, a elaboração e, o planejamento dos projetos dos cursos ocorreu de forma aligeirada, no que diz respeito à formação/capacitação dos professores envolvidos, não priorizando o envolvimento de todos os profissionais, na formação das diretrizes do curso técnica. Outro ponto importante, que merece também atenção, diz respeito ao envolvimento e comprometimento dos professores envolvidos.

Referências

BRASIL, **Legislação Básica da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, 2005.

CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo, Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia (org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5ª ed. S. Paulo: Cortez, 2000.

MATO GROSSO, Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**. Cuiabá, SESUC-MT, 2010.

MELO, Roseli Rodrigues de. **Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola Com e para todas e todos**. 29º reunião ANPED, Goiânia, 2006;

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NA INTERFACE DE DUAS PESQUISAS EM ANDAMENTO NO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS

Eglen Silvia Pipi Rodrigues (PPGEdu/UFMT/CUR)

Elizabeth Silva (PPGEdu/UFMT/CUR)

Maurita César de Moraes Franco (PPGEdu/UFMT/CUR)

Resumo

Este artigo aborda duas pesquisas em andamento que investigam as relações que estabelecidas em uma escola que está em processo de transformação em Comunidade de Aprendizagem sob o ponto de vista da implantação e implementação desta proposta e da gestão democrática, sendo esta última de extrema importância para uma escola que almeja e está em processo de transformação. Ambas as pesquisas têm como fundamento as concepções de Jürgen Habermas sobre a Ação Comunicativa e Paulo Freire com o conceito de dialogicidade. A metodologia destas pesquisas é a Comunicativa Crítica. A primeira pesquisa tem como hipótese a proposta educativa Comunidades de Aprendizagem contribui para a transformação do espaço escolar com o objetivo da melhoria das aprendizagens bem como a diminuição de conflitos, sendo uma escola possível, viável e relevante para a sociedade contemporânea. A segunda pesquisa trata da problemática envolvida na efetivação da gestão escolar democrática participativa, partindo da suposição/hipótese de que o funcionamento diferenciado característico da proposta de Comunidade de Aprendizagem possibilita esta efetivação. A discussão aqui apresentada neste artigo contribui não apenas para a pesquisa, mas também para relações coletivas mais dialógicas na realidade escolar estudada.

Palavras-chave: Comunidade de Aprendizagem. Pesquisas. Dialogicidade.

Introdução

O processo educativo contemporâneo do contexto brasileiro e as novas demandas sociais exigem uma proposta pedagógica que articule a teoria aprendida com as experiências concretas dos estudantes tendo como ponto de partida múltiplas experiências. A necessidade de orientações teórico-metodológicas que articulem a experiência e a educação é crescente. Para discorrer acerca desta temática o presente artigo recorre a duas pesquisas de mestrado que estão em andamento pelo PPGEdu/UFMT/CUR que versam sobre Comunidades de Aprendizagem (proposta educativa que visa a máxima aprendizagem e a convivência respeitosa dentro e fora da instituição escolar) com enfoque em pontos distintos da proposta.

As pesquisas que serão abordadas neste artigo têm como objetivo investigar as relações que são estabelecidas em uma escola que está em processo de transformação em Comunidade de Aprendizagem sob o ponto de vista da implantação e implementação desta proposta e da gestão democrática, sendo esta última de extrema importância para uma escola que almeja e está em processo de transformação. Ambas as pesquisas têm como fundamento as concepções de Jürgen Habermas sobre a Ação Comunicativa e Paulo Freire com o conceito de dialogicidade. Nesse sentido, ao abordar os temas de pesquisa destas duas dissertações de Mestrado este artigo busca aprofundar e ampliar discussões acerca de referenciais teóricos mencionados. Além de Habermas e Freire, também lançaremos mão das importantes contribuições do Centro Especial de Investigação de Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) que por meio de estudos e pesquisas elaboraram a proposta de Comunidades de Aprendizagem bem como seu fundamento teórico metodológico: aprendizagem dialógica⁴³.

Os estudos de Habermas relacionados ao conceito de ação comunicativa (2012), de Freire e de muitos outros autores na perspectiva interacionista são contribuições importantíssimas nas formulações teóricas do CREA. Destacamos que a proposta de Comunidades de Aprendizagem torna-se relevante à medida que se relaciona com o contexto da atual da sociedade da informação. Castells (1999) explica que a sociedade atual pode ser denominada como sociedade da informação, pois, o atual contexto social e cultural é caracterizado por uma produtividade gerada pelo processamento da informação e do conhecimento, em outras palavras, esses elementos são fundamentais em todos os modos de desenvolvimento, pois o processo de produção se baseia em algum grau de conhecimento e no processamento da informação. A partir disso, o espírito empresarial de acumulação e o apelo ao consumismo impulsiona as formas organizacionais na sociedade da informação, e consolidam as desigualdades sociais. Diante disso, podemos afirmar que nesta sociedade da informação a escolarização é supervalorizada. Os saberes escolares são considerados essenciais e a pessoas que não possuem estes saberes, ficam em situação vulnerável, pois, encontram-se marginalizados economicamente, culturalmente, etc. Neste contexto surgem cada vez mais desigualdades sociais além

⁴³ Sobre Comunidades e aprendizagem dialógica discorremos no próximo tópico.

de se ampliar a relação desigual de acesso à educação de qualidade e a bens culturais para a classe popular.

As dificuldades enfrentadas pela classe social popular, também estão presentes no espaço do sistema escolar. E é cada vez mais séria a situação de pessoas com baixo grau de escolaridade, pois estas são impossibilitadas de acesso e permanência à escola. Para agravar a situação destes grupos excluídos, muitos governantes não exercem responsabilidade pública, e não garantem a efetivação do caráter político da educação, apenas visam a manutenção e consolidação do *status quo*. O sistema escolar público tem falhado em conscientizar educadores acerca de sua atuação política, para que seu trabalho esteja pautado em uma educação com qualidade social.

Nesta perspectiva, o principal objetivo da educação é humanizar e contribuir para a transformação social por meio da valorização de uma educação reflexiva, que seja capaz de proporcionar conhecimentos críticos acerca da realidade. No contexto das pesquisas surgem questões que envolvem os direitos de acesso e permanência à escola, bem como, a responsabilidade desta instituição em assegurar a aprendizagem efetiva dos conteúdos escolares a partir do diálogo e da problematização da realidade a qual os estudantes estão inseridos. Por isso, a seguir apresentaremos as hipóteses, as questões problemas e os objetivos que encaminham as investigações de mestrado com intuito de apresenta-las bem como evidenciar a relevância das mesmas no contexto atual das pesquisas educacionais, pois a proposta de Comunidades de Aprendizagem busca qualidade social ao processo educativo a todos os envolvidos. Logo após, trataremos sobre a origem de Comunidades de Aprendizagem e a fundamentação teórica comum às duas pesquisas, além disso, apresentaremos o percurso metodológico e as técnicas que estão sendo utilizadas. E nas considerações finais evidenciaremos algumas considerações preliminares, visto que, nos encontramos em fase de coleta e análise dos dados.

Desenvolvimento

Sobre as Pesquisas: a primeira pesquisa tem como hipótese a proposta educativa Comunidades de Aprendizagem contribui para a transformação do espaço escolar com o objetivo da melhoria das aprendizagens bem como a diminuição de

conflitos, sendo uma escola possível, viável e relevante para a sociedade do século XXI, diante disso, a questão central desta pesquisa é: Quais elementos favorecem e/ou dificultam a transformação social e cultural de uma escola em Comunidades de Aprendizagem? Para chegar ao esclarecimento da questão desta pesquisa, objetivo geral é analisar como a transformação social e cultural é compreendida pelos sujeitos que vivenciam o processo de mudança da escola em Comunidades de Aprendizagem. Para o direcionamento e alcance do o objetivo geral é preciso identificar e analisar quais os elementos transformadores da prática educativa com vistas à potencialização das aprendizagens; além disso, será necessário identificar os elementos que favoreçam e elementos que são obstáculos para que ocorram práticas educativas dialógicas bem como identificar os elementos fundantes desta proposta que possibilitam práticas dialógicas e como ocorre a apropriação das mesmas.

A segunda pesquisa trata da problemática envolvida na efetivação da gestão escolar democrática participativa, partindo da suposição/hipótese de que o funcionamento diferenciado característico da proposta de Comunidade de Aprendizagem possibilita esta efetivação, porque a gestão escolar ocorre por meio das deliberações das Comissões Mistas e Gestora, unidas ao Conselho Escolar. Assim, o objetivo principal da segunda pesquisa é investigar se existe, e, como ocorre a gestão 'democrática' de uma escola da rede estadual de ensino no município de Rondonópolis-MT (que se encontra em processo de transformação em Comunidade de Aprendizagem). A pesquisa em andamento investiga elementos presentes na gestão escolar democrática e/ participativa, que possibilita a transformação social por meio da aprendizagem dialógica.

Vale ressaltar que as duas pesquisas estão pautadas primordialmente na proposta de Comunidades de Aprendizagem e estão sendo realizadas na mesma escola (a única do estado de Mato Grosso em processo de transformação em Comunidade de Aprendizagem), contudo possuem focos, questões e objetos de investigação distintos.

Comunidades de Aprendizagem e Fundamento teórico das pesquisas

Estudar a proposta educativa Comunidades de Aprendizagem, seus princípios e fundamentos é importante para compreensão e apropriação de suas bases epistemológicas. Portanto, retomar suas origens faz – se necessário nesse momento.

Na tentativa de superação do fracasso escolar e para atender as novas demandas educacionais exigidas em âmbito social surge, em 1995, na Espanha, o projeto Comunidades de Aprendizagem que implica na participação de todos da comunidade educativa, como professores, funcionários, pais, amigos, familiares e moradores da comunidade e pessoas voluntárias em cuja escola está inserida.

A primeira escola a ser considerada Comunidade de Aprendizagem foi a escola de Educação de Adultos da *Verneda de Sant Martí*, pois o êxito desse projeto encorajou o CREA (Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades) a desenvolver uma proposta de transformação, tendo por finalidade “(...) melhorar a convivência nas escolas e superar situações de fracasso escolar (MARIGO et al, 2010). Por isso, entendemos que este projeto é uma possibilidade viável para a escola em “tempos de dispersão”, pois busca através da gestão participativa e do diálogo “(...) construir e reconstruir valores como solidariedade, o respeito pelos direitos humanos, igualdade de oportunidades e a luta contra todo e qualquer tipo de discriminação (...)” (GABASSA, et al 2012 p.3) além da aprendizagem de máxima qualidade aos educandos.

Para que a escola se transforme em Comunidades de Aprendizagem é necessária à vivência de duas grandes etapas: a do ingresso e a da consolidação. A primeira é composta por cinco passos: Sensibilização, Tomada de decisão; Seleção de Prioridades; e Planejamento. Já a segunda etapa: Investigação; Formação e Avaliação. De acordo com Gabassa, Melo e Braga (2012), a fundamentação teórica desse projeto se dá a partir da confluência de três correntes fundamentais para a compreensão da problemática educativa atual: a teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, como teoria da sociedade; a teoria da Resistência, de Giroux, Apple e Flecha, no âmbito da sociologia da Educação e a teoria educacional, de Paulo Freire. A escola que se transforma em *Comunidade de Aprendizagem* forma ‘redes’ de relações na comunidade em que se encontra inseridas, envolvendo os estudantes, os profissionais da escola, os pais/responsáveis, e voluntários em práticas de êxito (que são diversas e priorizadas de acordo com as necessidades de cada comunidade). Estas ‘redes’ que são formadas perpassam as ‘paredes’, os muros da escola. As ‘redes’, as ‘pontes’ construídas em *Comunidades de Aprendizagem* possibilitam e potencializam o entrecruzamento de muitas vozes, possibilitando resultados favoráveis ao aprendizado de todos os envolvidos no processo dialógico estabelecido.

Isso ocorre porque todas as ações são pautadas em fundamento teórico sólido. Os dois principais já citados acima são os pilares da base epistemológica desta proposta, por isso, vale retomarmos alguns conceitos desses autores que são fundamentais para a compreensão desta proposta educativa.

O conhecimento mais crítico da realidade, a concepção de ação-reflexão e de dialogicidade é defendida por Paulo Freire como essencial para uma educação humanizadora. Por isso, o referido autor realiza apontamentos em seus estudos, acerca da relação existente entre saberes teóricos e a experiência dos estudantes, e que o conhecimento de mundo deve ser considerado para que haja diálogo. Pois conforme nos alerta (FREIRE, 2005) o diálogo é necessário para evitar a educação de concepção 'bancária', é uma exigência existencial, que permite a valorização de conhecimentos variados. Em uma de suas obras, Freire (2005) afirma que compreende o diálogo como exigência da existência humana e que esta existência, não pode se nutrir "[...] de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo" (FREIRE, 2005, p.90). Assim, o diálogo envolve a coerência entre o discurso e a ação e a capacidade das pessoas em transformar o mundo.

O teórico alemão, Jürguen Habermas, por meio da Teoria da Ação Comunicativa traz definições de como a comunicação é estabelecida. Para ele esta ocorre por meio de interação intersubjetiva, os participantes visam o entendimento, o acordo de maneira, que o melhor argumento seja validado (HABERMAS, 2012). Para Habermas, em um processo interativo os sujeitos buscam argumentar racionalmente, pois, são capazes de linguagem e ação. E ao estabelecerem uma ação comunicativa, cada pessoa se fundamenta na compreensão que tem do seu próprio 'mundo da vida', que para Habermas é constituído de um mundo objetivo, um mundo social e um mundo subjetivo. Na concepção de Habermas o 'mundo objetivo' é o mesmo para todas as pessoas, e está relacionado ao mundo externo, material. Já o 'mundo social' diz respeito aos valores e normas que são compartilhados em determinado contexto social. E finalmente, o 'mundo subjetivo' é individual, é particular de cada pessoa, está relacionado ao que acontece internamente e corresponde às experiências de vida. Cada indivíduo possui um 'mundo subjetivo' que por sua vez está inserido nos outros dois mundos citados. Ao definir os três mundos que compõem o 'mundo da vida' Habermas, o relaciona com o 'sistema', e, partindo destes elementos, define também,

o que compreende por sociedade. Para este autor, os processos de burocratização desencadeiam a 'perda de sentido' e o 'desencantamento do mundo' porque, para ele, o 'sistema' 'coloniza' e interfere diretamente no 'mundo da vida'.

Para Habermas o processo de colonização do 'mundo da vida' traz diversas consequências que impedem a transformação social. Mas, este autor apresenta com otimismo, possibilidades de transformação, em que as pessoas buscam de forma coletiva, modificar e questionar a realidade por meio da ação comunicativa. Nesta perspectiva, Habermas defende que somente por meio de processo comunicativo intersubjetivo as pessoas são capazes de modificar suas próprias vidas e a sociedade.

Como mencionado o conceito de Aprendizagem Dialógica foi desenvolvido a partir dos estudos de Paulo Freire relacionados à dialocidade, e da Teoria da Ação Comunicativa de Junger Habermas, por Ramón Flecha, e outros integrantes do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras. Outra contribuição para o desenvolvimento deste conceito originou-se de experiências adquiridas no contexto da Escola de Pessoas Adultas "La Verneda Sant Martí" que é localizada em Barcelona – Espanha. A Aprendizagem Dialógica se materializa na prática em sete princípios, que são: *Diálogo Iguatário*: neste princípio são considerados os diversos argumentos por pretensão de validade, que estão relacionadas à verdade, retitude e veracidade não levando em conta os padrões hierárquicos impostos que consideram os argumentos a partir da etnia, raça, gênero, classe, grau de escolaridade e idade das pessoas envolvidas. *Inteligência Cultural*: trata-se das aprendizagens realizadas em diferentes contextos, baseadas em experiências adquiridas em todos os âmbitos do 'mundo da vida'. *Criação de sentido*: criar por meio do diálogo a 'descolonização' do 'mundo da vida' por compreensão dos motivos das ações, levando os sujeitos a considerarem os sentidos às ações e as relações. *Solidariedade*: é a ação coletiva pela conquista da igualdade de direitos e democratização social. *Igualdade de diferenças*: trata-se da busca da equidade de direitos. Apesar de perante a Lei sermos considerados iguais, precisamos entender que cada pessoa é diferente e por isso não deve ser tratada igual. Esse princípio é extremamente importante, pois busca o respeito às diferenças na coletividade. *Dimensão Instrumental*: por meio do diálogo, oferecer condições necessárias para que a educação escolarizada seja capaz de instrumentalizar todos os que por ela passam, para que os sujeitos possam atuar de maneira autônoma em seu mundo da vida e no sistema. *Transformação*: permite a

cada pessoa compreender e reconhecer seu papel histórico, além de se comprometer na transformação da sociedade a qual está inserido, para que seja democrática. Este princípio permite os indivíduos tenham por meio do diálogo, a possibilidade de refletir e re-significar o mundo em que vivem, aplicando inclusive os conhecimentos instrumentais. Trata-se de uma ação política que permite a transformação.

Metodologia

Para as pesquisas aqui apresentadas, tomamos como base a pesquisa de caráter qualitativo, cuja abordagem metodológica é a Comunicativa Crítica. De acordo com Gómez e Racionero (2008) tal metodologia foi desenvolvida pelo Centro de Investigação de Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), cuja base teórica está pautada na teoria da Racionalidade Comunicativa de Habermas e do conceito de Dialogicidade de Paulo Freire. Esta metodologia tem o objetivo de promover a participação ativa dos grupos investigados, resultando em maior impacto social, além de conhecimentos científicos. Isso ocorre por meio da criação de igualdade de oportunidades para o diálogo, na qual os participantes da pesquisa partilhem conhecimentos em diálogo aberto e igualitário. Nesta abordagem metodológica os investigadores assumem compromisso de estar junto ao grupo de investigados, “[...] apresentando suas interpretações e discutindo-as por meio da validade de argumentos [...]” (CONSTANTINO 2010), ou seja, “[...] o que importa não é o argumento da força, mas a força do argumento” (GÓMEZ E RACIONERO 2008). Portanto, por meio da Metodologia Comunicativa Crítica, buscamos responder à questão problema, enfocando que “[...] as pessoas podem expressar o que pensam sem mascarar a realidade [...]” (GÓMEZ et. al. 2006 p.77), valendo-se da interação e confiança entre os investigados e investigadores. Assim, faz-se necessário que os participantes da pesquisa conheçam os objetivos, bem como os resultados obtidos, enfocando a melhoria do contexto e do coletivo. De acordo com Gómez et. al. (2008), a realidade social é concebida como uma construção humana cujos sentidos são construídos pelo diálogo a partir das interações. Por este motivo, esta metodologia busca a participação das pessoas investigadas em igualdade com os investigadores, propiciando assim uma construção de significados por meio das interações, tendo como princípios o diálogo igualitário e a transformação dos contextos hierárquicos, e de dominação. Dessa forma, esta metodologia, em função de sua perspectiva, na qual

os sujeitos são agentes sociais com capacidade de transformação, com capacidade de reflexão e diálogo, possibilita a mudança das estruturas do sistema, superando a racionalidade técnica pela comunicativa.

Em relação à coleta de dados, Gómez et.al.(2006) orientam que as técnicas podem ser quantitativas ou qualitativas, podendo para a primeira utilizar-se de questionários, testes e para a técnica qualitativa pode-se utilizar as seguintes técnicas: relato comunicativo crítico, observação comunicativa crítica, e grupo de discussão comunicativo crítico, assim os referidos autores nos ajudam a compreender que, “através delas é recolhido o mundo das ações, interpretações, significados, diálogos entre as pessoas investigadas e o pesquisador” (ibid. 2006 p.77). Para a transcrição e análise dos dados, Gomez et.al. (2006 p.95) postulam que esta metodologia busca a transformação social com a realização de análises que identificam às barreiras que impedem à transformação, evidenciando as ‘dimensões exclusoras⁴⁴’ com apontamentos de proposições para a superação estas, além de apresentar as ‘dimensões transformadoras⁴⁵’ que mostram ações que superam os obstáculos, portanto, as análises estão condicionadas as essas duas dimensões, ou seja, estas dimensões não são categorias, todas as categorias que se apresentam na pesquisa podem apresentar as dimensões acima expostas. Outra orientação importante refere-se ao tipo de manifestação do discurso que estão relacionadas às interpretações e interações nas quais se baseia a informação coletada. São elas: a interpretação espontânea - trata-se de uma análise imediata da realidade (não reflexiva); a interpretação reflexiva - uma análise intersubjetiva, com os argumentos da pessoa pesquisada, e, por fim as interações estabelecidas entre os participantes da pesquisa com o propósito de transformação por meio de influências recíprocas que fazem parte do mundo da vida, possibilitando o surgimento de novos significados coletados nas análises.

Como mencionado anteriormente, as pesquisas estão sendo realizadas numa escola estadual, situada em um bairro periférico da cidade de Rondonópolis- MT. Nesta escola, o processo de transformação em Comunidade de Aprendizagem teve início em 2012, quando a então diretora da escola solicitou a apresentação do

⁴⁴ Relacionadas às ações consideradas barreiras para a efetivação de qualquer ação superadora de desigualdades e que impedem a aprendizagem, transformação social e cultural.

⁴⁵ Relacionadas às ações e fatores que facilitam as ações superadoras de desigualdades, a melhorar a aprendizagem, favorecendo a transformação social e cultural.

programa Comunidades de Aprendizagem ao corpo docente da escola. Sendo atendida por uma professora (responsável pelo projeto) do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Campus Universitário de Rondonópolis. Após a realização de uma sensibilização juntamente com funcionárias(os), e logo em seguida com estudantes e familiares, iniciou-se o processo de transformação da unidade de ensino básico, contudo, a transformação ainda não se efetivou. Assim, no processo de transformação, a escola vem proporcionando àquela comunidade atividades de êxito⁴⁶. Um traço marcante observado nesta escola é o esforço para que seja estabelecido o diálogo igualitário. Neste sentido, a proposta de Comunidades de Aprendizagem pautada nas contribuições teóricas de Freire acerca da dialogicidade e as de Habermas sobre o agir comunicativo nos mostram que nos constituímos no diálogo e na comunicação. Isto nos remete ao entendimento do nosso papel social, enquanto sujeitos históricos o que significa “[...] entender-se como sujeito de diálogo como pessoa capaz de linguagem e ação. Pessoa que é capaz de refletir sobre o mundo em que vive em comunhão com outras pessoas, e de agir na transformação desse mesmo mundo” (BRAGA, et. al. 2010, p.35). Os resultados prévios das pesquisas apresentam elementos transformadores que aproximam a escola e seus agentes educativos da prática dialógica do ‘mundo da vida’. No momento inicial de coleta de dados, foi possível constatar as percepções presentes em depoimentos de docentes, gestores e voluntários, que indicam em ação os princípios da aprendizagem dialógica, como: diálogo igualitário, inteligência cultural, criação de sentido, dimensão instrumental, transformação, solidariedade e igualdade de diferenças.

Considerações finais

Mesmo sendo pesquisas distintas, ambas possuem o mesmo horizonte: Comunidades de Aprendizagem, que nos revela que é possível à escola pública se organizar para que se obtenha transformação social e cultural para todos que nela

⁴⁶ Atividades de êxito são atividades comprovadas (analisadas e referendadas pelo projeto INCLUD-ED, promovido pela Fundação ONCE) que em qualquer lugar, contexto e cultura aplicados trarão resultados positivos à aprendizagem discente. É importante ressaltar que essas atividades requerem voluntários, quer sejam pais, familiares, professores, alunos da Universidade, que estejam dispostos a colaborar. Informações no site: <http://www.includ-ed.eu>.

adentram, quer sejam estudantes, funcionários, equipe gestora, pais, voluntários, entre outros.

Ressaltamos que esta proposta não se trata de fórmula mágica, que basta o coletivo aceitar o processo de transformação para que as mudanças aconteçam. É necessário estudo, ciência, utopia e ação, elementos indispensáveis para que haja a efetivação da proposta e consequente transformação. Por isso, através dessas duas pesquisas acima apresentadas buscamos averiguar se a proposta educativa Comunidades de Aprendizagem contribui para a transformação do espaço escolar com o objetivo da melhoria das aprendizagens bem como a diminuição de conflitos, sendo uma escola possível, viável e relevante para a sociedade do século XXI, além de justificar que o funcionamento diferenciado característico da proposta de Comunidade de Aprendizagem possibilita a gestão democrática efetivamente, porque a gestão escolar ocorre por meio das deliberações das Comissões Mistas e Gestora, unidas ao Conselho Escolar.

É importante ressaltar que mesmo em fase de coleta de dados e análises, podemos já perceber evidências na instituição escolar – local da pesquisa- que encontra - se em processo de transformação em Comunidades de Aprendizagem acerca de sensíveis mudanças que refletem nos índices externos, aumento da procura de matrícula e convivência mais respeitosa. Certamente, as investigações de mestrado aqui apresentadas contribuem e na composição deste artigo, são de relevância não apenas para a pesquisa, mas também para relações coletivas mais dialógicas na realidade escolar estudada.

Acreditamos que as discussões a respeito da proposta educativa de Comunidades de Aprendizagem e a aprendizagem dialógica permitem ao envolvidos nas pesquisas, uma visão mais crítica da realidade, estimulando-os/as a assumirem seu papel como sujeitos atuantes, capazes de intervir e mudar o contexto histórico em que estão inseridos. Assim, as discussões suscitadas aqui podem resignificar os saberes do 'mundo da vida', bem como o caráter político das ações e reflexões dos sujeitos que fazem parte das atividades de êxitos realizadas na escola pesquisada, e comunidade do entorno. Neste sentido, temos compromisso com uma prática pedagógica que é pautada na dialogicidade de Paulo Freire e na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, que permitiram o desenvolvimento do conceito de Aprendizagem Dialógica, pelo CREA (Universidade de Barcelona). Acreditamos

ainda, que o processo dialógico, possibilitado pelas Comunidades de Aprendizagem asseguram a função humanizadora da educação, que Paulo Freire ressaltou como elemento fundamental para as transformações sociais e, embora haja retrocessos, há também possibilidade de mudanças positivas/avanços.

Referências

- BRAGA, F.M. GABASSA, V. MELLO, R. R. **Aprendizagem dialógica: ação e reflexão de uma prática educativa de êxito.** São Carlos: EDUFSCar, 2010.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1.
- CONSTANTINO, Francisca de Lima. **Comunidades de Aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, São Carlos/SP, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula.** Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2009.
- GÓMEZ, Aitor González; RACIONERO, Sandra Plaza. **El paradigma comunicativo crítico.** “The Fourth International Congress of Qualitative Inquiry” 14 de mayo de 2008. Disponível em [http://pedagogia.facep.urv.cat/reviataut.restes/desembre08/article 07. pdf](http://pedagogia.facep.urv.cat/reviataut.restes/desembre08/article%2007.pdf). Acesso em 11/06/2014.
- GOMÉZ, Jesús. et al. **Metodologia Comunicativa Crítica.** Barcelona. El Roure Editorial. 2006.
- HABERMAS, Jürgen. **Verdade e Justificação.** Ensaios filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- _____. **Teoria do Agir Comunicativo.** Vol.. Racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo. Martins Fontes, 2012.
- MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra; BRAGA, Fabiana Marini; CONSTANTINO, Francisca de Lima, et al. **Comunidades de Aprendizagem: compartilhando experiências em algumas escolas brasileiras.** Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 3, n.2, p.74-89, 2010.
- MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem – outra escola é possível.** São Carlos: EDUFSCar, 2012.

MULHERES MIL: UMA NOVA E GRATIFICANTE EXPERIÊNCIA PARA O IFMT – CAMPUS JUÍNA

Geraldo Aparecido Polegatti
IFMT – Campus Juína

Lucy Aparecida Gutiérrez de Alcântara
IFMT – Campus Juína

Elaine Neris
IFMT – Campus Juína

Resumo

Esse trabalho refere-se a uma análise reflexiva sobre a implantação do Programa Mulheres Mil, como uma política pública, no âmbito do IFMT- Campus Juína. Em nosso estudo focamos nos resultados obtidos com a capacitação das mulheres participantes do curso de Produção, Manipulação, Conservação de Frutas e Carnes. Buscamos fazer essa reflexão através dos diversos relatos e experiências vivenciadas pelos docentes e pelas alunas do programa Mulheres Mil, os nomes utilizados nos relatos são fictícios mantendo o anonimato e preservando a identidade de cada participante.

Palavras-chave: educação. Inclusão. Mulheres mil.

Introdução

O Programa Mulheres Mil chegou ao Brasil como um projeto piloto primeiramente nos antigos CEFETs, depois Institutos Federais brasileiros. Conseqüentemente, com a expansão da rede federal de ensino, muitos municípios foram contemplados com novos campi de Institutos Federais e esses também receberam recursos para a implantação do programa. Com isso, Mulheres Mil ganhou espaço em diversos estados brasileiros.

De acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC- o Programa Mulheres Mil tinha como foco a promoção da equidade, inclusão social, acesso à educação de qualidade e ao mundo do trabalho, cidadania e desenvolvimento local.

Lopes et all (2008) conceitua como política pública a ação governamental visando atender as demandas ou problemas sociais. Nesse sentido, visando atender a falta de qualificação profissional existente no país, o governo brasileiro lançou mão

de diversos programas de capacitação de curta duração, com o intuito de preparar o profissional para atender as especificidades do mercado de trabalho entre eles está o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Programa Mulheres Mil.

O IFMT- Campus Juína iniciou seu funcionamento no município em 2010, atendendo a demanda estudantil da região, com cursos de nível médio, subsequente e em 2011, cursos de nível superior. Em 2012, o campus foi selecionado para implantar o Programa Mulheres Mil e conseqüentemente atender a demanda formativa das mulheres do município.

Implantar o Programa Mulheres Mil e no IFMT – Campus Juína consistia em um grande desafio. Porque muito além de capacitação profissional, esse programa tinha também função social. A função de ofertar educação para além dos conteúdos, para transformar realidades e melhorar a vida nos seus mais diversos aspectos.

Nesse sentido, esse trabalho visa promover uma reflexão sobre a implantação do Programa Mulheres Mil no IFMT-Campus Juína, os desafios vivenciados e a função da educação enquanto agente de transformação. Os dados foram coletados dos relatos de práticas dos docentes e das vivências das alunas durante a execução do Programa na instituição, agregados aos referenciais teóricos acerca da educação.

Desenvolvimento

A nacionalização do Programa Mulheres Mil tinha como objetivo atingir diversas comunidades por todo o país. As mulheres, muito mais que necessidades formativas necessitavam de um olhar específico, muitas das mulheres atendidas por esse programa são arrimo de família, outras trabalham no lar e encerram suas expectativas formativas, todas merecem atenção e cuidados, pois receberam como herança a luta histórica pelo direito da mulher.

Um dos primeiros desafios a ser enfrentados na implantação do Programa era a identificação do público alvo, mulheres que de alguma forma necessitavam de uma oportunidade para estudar, profissionalizar-se. O programa de acesso às Mulheres Mil previa que inicialmente fosse feito um levantamento em comunidades carentes de quais cursos atenderiam a demanda da comunidade.

Como público alvo o programa buscava mulheres incluídas em um quadro de vulnerabilidade social com as mais distintas situações, desde a desagregação familiar,

aos casos de violência. Em Juína, esse público foi encontrado na zona urbana, em três bairros distintos e com históricos também diversos.

Nesse sentido, o programa Mulheres Mil tinha como desafio proporcionar a essas mulheres qualificação profissional e geração de renda, resgate da autoestima, participação social e cidadania.

Cabia ao IFMT – Campus Juína atender a uma parcela inicial de cem mulheres no município de Juína, trazendo-lhes novas expectativas, para a prática social de cada uma e da comunidade na qual se encontram inseridas, seja na formação e educação dos filhos, na administração do lar, ou no resgate de valores e perspectivas de vida.

Nesse sentido, a educação oferecida a essas mulheres como afirma Habermas (1982) deveria contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.

Ainda segundo o autor, na pedagogia do ser, o todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor. De modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida, mas nem todas as pessoas recebem essa educação para a autonomia, percebemos isso nitidamente em alguns relatos das mulheres: “O Programa Mulheres Mil me ajudou a superar, os professores excelentes, conseguiram com que eu falasse. Incrível, libertação de medos e angústias, a cada dia de aula eu me sentia melhor, minha voz já não tremia tanto [...] (Silvana, 32 anos, aluna)”.

A evolução do ser humano é um processo que ocorre desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que principia pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, posteriormente, à relação com o outro, afirma Jung (1981)

Neste sentido, a educação é antes de qualquer coisa uma viagem interior, em que cada etapa corresponde à maturação sucessiva da personalidade. Na suposição de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa.

Percebemos ao longo da execução do Programa que havia a proposição de uma educação como agente de transformação social, e era isso também que as alunas buscavam. “O Programa Mulheres Mil veio para mudar minha vida, me fez sair da rotina porque através dele eu comecei a fazer novos cursos e não pretendo parar.

Também foi importante no meu serviço, com ele eu aprendi muitas coisas e me aperfeiçoei com algumas técnicas na cozinha, portanto só tenho a agradecer toda a equipe do Mulheres Mil em Juina e professores. Obrigada Mulheres Mil e venham muito mais oportunidades como esta que só me proporcionou coisas boas e também novas amizades. (Ana, 40 anos, aluna)”.

Desse modo pode-se perceber que a educação tem condições de dar poder, ou empoderar. Por isso, deve ser repensada, completando e interpenetrando a cada pessoa, para que ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor partido de um ambiente educativo em constante ampliação.

Sabemos que o velho modelo de escola, em que o professor ensinava o que sabia e os alunos aprendiam, está condenado. Cedeu lugar ao ensino e a aprendizagem ativa, cujo esforço se concentra na compreensão do processo de pensar e produzir ciência e não apenas no domínio dos conhecimentos passados, acessíveis em bibliotecas, museus, enciclopédias e na Internet.

O papel do educador é fundamental nesse jogo de aprendizagem significativa, pois é ele que cria o ambiente, em um dos relatos dos professores que atuaram no programa Mulheres Mil fica evidente a significância do processo de ensino-aprendizagem junto ao grupo de mulheres. “Para o educador, a maior gratificação é ver que seus alunos veem interesse em aprender tudo o quanto ensinamos e no programa Mulheres Mil, essa foi a marca registrada, o brilho nos olhos de cada uma delas ao estar utilizando o computador, dando os primeiros passos, ligar o computador sem o medo de danificá-lo, a percepção de ser capaz e deixar de pensar que “aquilo é só para os mais novos”, foi muito gratificante perceber a vontade de aprender. Esta condição despertou em mim a obrigação de sempre buscar o novo, levar uma novidade para a aula voltada para atender os objetivos do programa, mas que não fugisse dos anseios das participantes. Enfim, o programa faz jus ao nome que carrega, pois as participantes realmente são MULHERES MIL. (Roberto, professor dessa etapa do programa Mulheres Mil)”.

A valorização do ato de saber sistematizar esses conhecimentos, identificar o que é relevante para resolver questões práticas que são propostas, criticar situações e posicionar-se diante do que é novo e desafiador fazia toda a diferença para essas mulheres. Muito mais que conteúdos, elas buscavam na instituição instrumentos de compreensão da realidade e de participação em situações sociais, políticas e culturais

de modo diversificado e cada vez mais amplo. Muitas delas viam como oportunidade de conhecer a instituição e fazer um curso superior, outras viam a possibilidade de ampliar contatos sociais e capacitação profissional, mas também enxergavam o curso como uma quebra de rotina.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2004,p.34,).

Provocar novos voos, fortalecer a capacidade de crescimento e motivação dessas mulheres pelo conhecimento, é isso que o Programa Mulheres Mil ofereceu a elas em sua essência. O aprendizado e as atividades foram os meios utilizados para alcançar esse objetivo, mas de fato, o maior ganho foi elas perceberem que podem ir além daquilo que ofertamos. Assim como, também recebemos delas encorajamento para a tarefa de educador, cada um de nós que trabalhamos com o grupo e que participamos do convívio com essas mulheres recebemos delas força e encorajamento para nossas lutas diárias. Podemos dizer que há uma reciprocidade no processo de ensino-aprendizagem, em que muitas vezes, recebemos mais do que ofertamos, pois recebemos aquilo que os livros não podem ofertar “a vivência”.

Considerações Finais

Diante do exposto pode-se afirmar que a educação pode possibilitar às pessoas em situação de vulnerabilidade social novas oportunidades. A educação proporciona ao sujeito ir além daquilo que o mundo disponibiliza, pois oferece novos caminhos.

Nem todas as mulheres que iniciaram o curso do Programa Mulheres Mil concluíram seus estudos, pois conseguiam emprego. Isso estava previsto dentro do método de trabalho utilizado, era o que chamávamos de evasão positiva. No entanto, outras se mudaram da cidade e algumas desistiram, mas as que permaneceram obtiveram um salto de qualidade na capacidade de articulação e empreender notoriamente, isso fica claro nos relatos de cada uma.

Portanto, pode-se afirmar que a educação é requisito fundamental para se desenvolver o ser humano, e, por conseguinte um país. O Estado, no passado não interferia na gestão da sociedade, agia pouco em seu favor, não impulsionava os cidadãos rumo ao conhecimento, tanto que os poucos privilegiados que possuía acesso à educação eram somente os membros da nobreza, da burguesia. Atualmente, a educação é um bem comum, com acesso universal e as mulheres tem buscado superar as diferenças sociais através da educação.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem, **Gaiolas ou Asas a Arte do Voo ou a Busca da Alegria de Aprender**. Porto Alegre, RS: Edições Asa, 2004.

BRASIL. MEC. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Mato Grosso**. Brasília, DF: 2009.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira**.
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> acessado em 09/12/2014.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1988.

HABERMAS, Jurgen. **Conhecimento e interesse**. 3ª ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1982.

JUNG, K. G. **Estudos sobre psicologia analítica, Obras completas**, Vol. VII. 1ª ed. Vozes. Rio, 1981.

LOPES, Brenner, et. all. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

ADMINISTRAÇÃO OU GESTÃO: DILEMAS DA/NA PRÁTICA DO/A ASSESSOR/A PEDAGÓGICO/A

Éderson Andrade
Programa de Pós-Graduação em Educação UNESP/Marília
Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação

Ana Lúcia Teixeira de Almeida
Secretaria de Estado de Educação/MT
Assessoria Pedagógica de Rondonópolis

Valdelice de Oliveira
Secretaria de Estado de Educação/MT
Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar algumas considerações acerca das conceituações e representações quanto a atuação do assessor pedagógico no município de Rondonópolis com a rede estadual de ensino de Mato Grosso, com vistas a observar e apontar que a configuração de suas práticas podem não circundar, necessariamente, e apenas, em torno dos termos administração escolar ou gestão escolar e seus campos explicativos. Diante disto, a partir da experiência de atuação na função e por meio de relato, apresentar os limites e as possibilidades atribuídas à função, demarcando, igualmente, a necessidade de maior problematização acerca, não apenas da teorização deste campo de atuação, bem como, de suas mudanças e continuidades.

Palavras-chave: Administração ou gestão escolar. Práticas educativas. O papel da Assessoria pedagógica.

Introdução

Este texto consiste na discussão sobre o dilema no campo da administração/gestão escolar/educacional vivenciado em nosso país. Além disso, aborda os dilemas vividos no trabalho do/a assessor/a pedagógico/a da rede estadual de educação de Mato Grosso.

A rede estadual de educação de Mato Grosso adotou, a partir da década de 1990, na organização do seu Sistema, a constituição das Assessorias Pedagógicas, oriundas inicialmente das Delegacias de Ensino. As Assessorias Pedagógicas são espaços descentralizados da Secretaria de Estado de Educação que têm como

objetivo acompanhar e orientar as unidades escolares. Suas atribuições estão tratadas na LC 206/2004/MT, como podemos observar em seu artigo 3º:

Assessor pedagógico, função composta das seguintes atribuições: 1. fornecer orientação técnica e administrativa às Unidades Escolares públicas e privadas; 2. assessorar técnica e administrativamente as secretarias municipais de educação, nos termos de convênio; 3. orientar e acompanhar a aplicação da legislação educacional e administrativa às unidades escolares públicas e privadas. 4. encaminhar para a assessoria jurídica da Secretaria de Estado de Educação, para emissão de parecer técnico, os processos referentes à criação de Escola, bem como a autorização para o seu funcionamento, seu reconhecimento, nova denominação, transferências de mantenedora, encerramento de atividade, suspensão temporária de atividade e extinção de cursos do sistema estadual de ensino, observando rigorosamente as documentações pertinentes a cada processo; 5. articular e monitorar programas e projetos emanados da SEDUC na área de abrangência das unidades escolares pública, privadas e ONGs; 6. expedir documentação referente a alunos das escolas desativadas, através dos documentos mantidos sob sua guarda; 7. cancelar as atas de resultados finais, juntamente com o diretor e secretário escolar; 8. elaborar relatório circunstanciado de verificação prévia da situação da escola, através de visita objetivando regularidade no processo; 9. orientar, acompanhar e analisar a elaboração do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), tendo por base instrumentos emanados do órgão central; 10. monitorar a execução do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) nas unidades escolares, através de instrumentos avaliativos emitidos pelo órgão central; 11. participar do processo de elaboração dos atos administrativos no que refere a atribuição de classes e/ou aulas.

No bojo dessas funções da ação do/a assessor/a pedagógico/a existe um dilema muito grande em torno dos sentidos de administração/gestão no que concerne aos trabalhos diários. Ora são solicitados trabalhos demasiadamente burocráticos, os quais são imediatamente relacionados às questões de administração, ora são relacionados às questões pedagógicas e políticas, as quais são ligadas à gestão.

Dessa maneira o objetivo deste trabalho é analisar as tensões, limites e desafios do trabalho do/a assessor/a pedagógico/a cotejando os sentidos que gestão e administração assumem no seu contexto da prática.

Temos como questão problema norteadora: quais os limites e possibilidades do trabalho do/a assessor/a pedagógico/a no desenvolvimento de suas ações frente as proposições da Secretaria de Estado de Educação?

Para a compreensão dessa questão partimos de relatos de experiências de alguns assessores pedagógicos da Assessoria Pedagógica do município de Rondonópolis/MT, bem como de uma Diretora do Centro de Atualização de Formação dos Profissionais da educação que vem acompanhando as atividades dos/as assessores/as pedagógicos/as no município de Rondonópolis,

Dessa maneira iniciamos trazendo uma discussão sobre os conceitos de administração e gestão e em seguida apresentaremos alguns limites e possibilidades da ação do/a assessor/a pedagógico/a na sua prática cotidiana

Administração ou Gestão?

A preocupação com a administração/gestão escolar/educacional no Brasil vem de longa data. Sander (2007) apresenta essa trajetória de forma bem interessante apontando três momentos da produção e organização do campo da administração/gestão no Brasil: administração da educação no período colonial, administração da educação na era republicana e administração da educação na contemporaneidade.

A administração da educação no período colonial foi marcada pelo sistema do direito administrativo romano, o que propunha para a administração da educação uma postura jurídica legalista, o período republicano foi dividido em quatro fases (organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural) e o período contemporâneo apresentou um movimento crítico aos modelos legalistas e tecnicistas para a administração/gestão.

Podemos dizer que até meados da década de 1980 a terminologia utilizada em larga escala no Brasil era Administração da Educação/Escolar. Destacamos para a nossa discussão o grupo de intelectuais brasileiros que se debruçaram no processo de produção de conhecimento do campo e que propunham a utilização do termo Administração.

O termo administração escolar/educacional é oriunda da Teoria Geral da Administração, principalmente os conceitos oriundos dos teóricos Frederick Taylor e Henry Fayol. E foi a partir dos conceitos deste campo que a produção brasileira se fundamentou. Destacamos aqui José Quirino Ribeiro (1953) e Myrtes Alonso (1976). Ambos produziram o *corpus* teórico metodológico para a compreensão da administração escolar no Brasil.

Para Ribeiro (1953) caberia à administração escolar atender as proposituras políticas e filosóficas externas a escola a fim de que haja o melhor processo de formação das crianças, pois “a administração escolar deve atender, antes de mais nada, a uma filosofia e a uma política de educação” (1953, p.36). Como podemos ver a administração seria uma ferramenta de produção, da melhor produção, assim como nas empresas, guardada as especificidades da escola e da educação.

A contribuição de Alonso (1976) foi em trazer o papel do diretor no contexto da administração escolar. A partir de uma perspectiva psicológica a autora traz a figura do diretor escolar como líder da comunidade, aquele que caberá a organização e funcionamento da escola, sendo este o responsável pela adaptação da escola às novas exigências sociais.

A partir da década de 1980 teremos no Brasil um movimento crítico em toda a educação, o que se reverberou para o campo da administração/gestão escolar. Como alguns dos principais críticos desse período temos Vitor Paro (1984) e Maria de Fátima Costa Félix (1986). Ambos os autores propunham ainda o termo Administração, porém com uma crítica a articulação da administração com os pressupostos empresariais vistos em José Quirino Ribeiro e Myrtes Alonso.

A administração escolar é “a utilização racional dos recursos para a realização de fins” (PARO, 1986, p. 123), devendo ser ela a responsável pela transformação social, ou seja, o termo permaneceu o mesmo, contudo com uma forte marca marxista de transformação social.

Como podemos ver, a questão ainda não residia entre ser administração ou gestão, mas sim em torno da problematização do uso das ferramentas/conceitos do contexto da empresa para a escola. Com a (re) abertura democrática do Brasil após anos de ditadura militar a posição crítica marxista fora muito grande em nosso país.

Já no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil, nós temos uma efervescência dos ideários democráticos, que mais uma vez não coadunavam com a lógica empresarial. Dessa maneira, além de outras questões, ganhou corpo no Brasil a ideia de gestão, sendo este um mecanismo mais potente para a organização da educação. Assim, o termo gestão entra com toda força no cenário educacional em detrimento do termo administração.

Coadunando com Silva Junior (2002) acreditamos que a mudança de terminologia esteve ligada fortemente aos resultados também do mundo empresarial,

uma vez que o termo gestão também vem da empresa, contudo agora sobre um arcabouço mais técnico e validado socialmente, uma vez que a empresa produz, e “produz bem”.

Por isso, a nosso ver, o que menos importa nesse momento, não são as conceituações em torno do termo se administração ou gestão escolar, mas sim a necessidade de uma maior problematização acerca de como vem sendo produzido o conhecimento sobre administração/gestão escolar e a sua possível colaboração para o fortalecimento das políticas públicas na educação brasileira, uma vez que os dois termos são carregados de limites e possibilidades.

Na próxima sessão apresentaremos alguns limites e possibilidades da ação do/a assessor/a pedagógico/a pensando as relações entre administração e gestão, para em seguida propor uma possibilidade que rompa com essa divisão de termos e avance no desenvolvimento do trabalho do/a assessor/a pedagógico/a.

Limites e possibilidades na ação do/a assessor/a pedagógico/a

Para nós fica clara a preferência na utilização do termo gestão ao invés de administração nos discursos dos/as assessores/as pedagógicos/as, uma vez que tratar o seu trabalho como gestão evidencia uma conotação mais pedagógica e política, uma vez que o contrário se liga intimamente aos processos de burocratização do seu trabalho.

A burocratização se evidencia no que diz respeito aos deveres do assessor, traduzidos em atos como “subsidiar” as unidades escolares na execução e consolidação dos atos administrativos, conforme está na LC 206/04, bem como é dever desse profissional “manter sob seu controle” (LC 206/206/MT) o quantitativo de pessoal estabelecido pela SEDUC, objetivando o cumprimento da legislação (Portarias e Normativas), no que se refere à composição de turmas e quadro de pessoal, sendo essas questões altamente burocrática, permeadas ainda pela mediação nas situações de conflitos, devendo por assumir a postura de conciliador dos direitos, muitas vezes bradados pelos atores envolvidos (profissionais, alunos, pais, SEDUC), podendo aqueles estar em divergência ao estabelecido pelo órgão central, porém, importante para a concretização de metas estabelecidas para o processo de ensino e aprendizagem. Para além da rede estadual, a atuação do assessor abrange as redes de ensino públicas e particulares, orientando os atos

administrativos no que abrange a aplicação da legislação advinda do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

Dessa maneira usa-se um tempo demasiadamente grande para atender tais demandas chamadas burocráticas, afastando-se assim, das demandas políticas e pedagógicas. Nesse momento há um enfraquecimento da ação do/a assessor/a pedagógico/a sendo fácil serem chamados de “administradores”, uma vez que lidam apenas com o fato de “tentar” administrar as múltiplas demandas que chegam para atender.

Sendo um trabalho de acompanhamento, pressupõe que deva haver disponibilidade para esse atendimento à escola, todavia, nem sempre é possível tal disponibilidade do assessor para as Unidades Escolares, uma vez que são muitas as demandas, muitos campos de atuação, ocasionando a ausência do assessor do local mais importante para sua atuação, que é o ambiente da escola. A necessidade de estar dentro das unidades, junto aos profissionais e comunidade escolar. Por vezes, diante da urgência das solicitações à assessoria, tem-se a impressão de agir sempre de última hora, de correria e atraso, causando no profissional que desempenha a função certo desconforto perante seus pares e perante a sociedade em geral.

A Superintendência de Gestão - SUGT da SEDUC/MT, as quais estão ligadas diretamente, reconhece que é preciso estabelecer outra forma trabalho da assessoria, tornando-se imperioso que esse modo atuação seja alterado, uma vez que funciona como um braço da SEDUC/MT nos diversos municípios, tendo necessariamente que responder por todas as demandas que emanam de todas as coordenadorias e superintendências da Secretaria. Analisamos como sendo importante desburocratizar o trabalho do assessor, como por exemplo, tirar a função de monitorar e de responsabilizar-se pelo funcionamento dos vários módulos do Sistema operacional (SIGEDUCA) ao qual estão ligadas todas as ações burocrático-pedagógicas da SEDUC. Em nossa avaliação, fomentar a discussão e orientar a escrita e a execução do Projeto Político Pedagógico, problematizar as práticas educativas, auxiliar a ação coordenativa do pedagógico na escola, talvez sejam, de maior importância na atribuição desse sujeito assessor pedagógico.

Ao acompanhar as unidades escolares na ação dos Conselhos Escolares o trabalho do assessor e da assessora pode ganhar uma dimensão política ajudando a escola a compreender o papel da administração/gestão da escola. Isso porque a

atuação dos conselheiros precisa ser consciente para ser eficiente, daí demanda um chamamento, convencimento, que passa pela informação, conhecimento e formação desses sujeitos. A assessoria, e com concepções claras a cerca da gestão democrática, fará as intervenções necessárias para fortalecer os Conselhos Deliberativos Escolares - CDCEs, bem como, fortalecer os demais segmentos das escolas em suas atuações.

Outra questão a ser considerada é que, para além das urgências e emergências no trabalho do Assessor, são as representações constituídas meramente por uma racionalidade técnica em torno de sua atuação, fazendo com que a escola e o próprio assessor, assumam esse papel com mais veemência, naturalizando assim o assessoramento pedagógico numa vertente mais técnica; cuidando de prestações de conta, composição do quadro de pessoal, pregões da merenda; tudo isso à revelia de um olhar mais cuidadoso com outros aspectos mais imperativos, tais como: o planejamento, o uso da hora-atividade, os diagnósticos, os indicadores de aprendizagem e as práticas educativas que se desenvolve na escola cotidianamente.

Uma das queixas costumeiramente apresentada ao Centro de formação e atualização dos Profissionais da Educação - Cefapro, via os professores formadores que mediam o trabalho de formação continuada na escola, é que no vácuo, em não se tendo quem os auxilie nesse trato pedagógico, repassam ao Cefapro, como sendo atribuições formativas, as questões voltadas para a organização e o desenho curricular da escola. Assim, pensam ser falha da instituição o não acompanhamento do trabalho do coordenador pedagógico e dos professores. Fazendo com que, de forma recorrente, atribuam à formação certa ineficácia, uma vez que o trabalho pedagógico do coordenador está por vezes contaminado com o uso do seu tempo no trato com os alunos indisciplinados, atendimento aos pais, enfim, deslocados de sua atribuição original.

Afastando-se desse processo limitante a ação do/a assessor/a pedagógico/a pode ser vista de forma profícua para o desenvolvimento da educação, uma vez que a sua função é carregada de possibilidade para ação política e pedagógica nas/das escolas. Apesar do uso dos termos “monitoramento”, “acompanhamento” anexados à natureza do trabalho que esse assessor deve realizar com o pedagógico da escola que acompanha, pois, no uso desse termo ainda vicejam os referenciais de fiscalização, de trato eminentemente “técnico e administrativo”.

Ao acompanhar as unidades escolares na ação dos Conselhos Escolares o trabalho o assessor e da assessora podem ganhar uma dimensão política ajudando a escola a compreender o papel da administração/gestão da escola.

Outra questão quanto às possibilidades que se abre para o trabalho do Assessor Pedagógico no acompanhamento das unidades escolares dar-se-ia de forma mais profícua nesse trato mais próximo com o coordenador pedagógico, seria essa correlação entre o seu trabalho e sua atuação mais próxima junto aos coordenadores pedagógicos e as direções escolares. Essa relação estabeleceria seu campo de atuação colaborativa, sobretudo, quanto ao ato de planejar, organização dos tempos de aprendizagem do professor e do aluno. Tudo isso em parceria com o Cefapro/Rondonópolis/MT, donde se poderia extrair um melhor apontamento das necessidades formativas da escola.

Em 2015, o Cefapro tomou a iniciativa de se aproximar mais das assessorias, com isto, vários formadores tem sido acompanhado por assessores pedagógicos nas idas à escola. Desta forma, alguns acordos tem sido possíveis de realizar, tais como: maior participação dos diretores nas formações da escola; maior participação dos professores no projeto Sala do Educador, uma vez que se cobra mais o uso dos 40% da hora-atividade voltados para a formação em serviço; maior cuidado com as propostas pedagógicas da escola, voltadas para o apoio pedagógico, enfim, uma experiência de parceria que está se desenhando profícua já em seu início.

Considerações Finais

A ação do/a assessor/a pedagógico/a não pode se limitar ao pensamento acerca dos sentidos atribuídos à administração e a gestão no que concerne a aplicação de técnicas de uma e a posição política de outra, respectivamente. É preciso avançar no sentido de politização, rompendo com a ideia de que a Assessoria Pedagógica seja, apenas, um órgão para a mediação de políticas administrativas da Seduc.

Estando claro que nossa proposição neste trabalho não circunda em torno dos campos explicativos da administração ou gestão escolar, mas que a deslocamos para os sentidos e os dilemas decorridos da atuação prática desses sujeitos envolvidos no processo educativo, o dilema se instaura, sobretudo, que para além da defesa deste ou daquele conceito, em quais racionalidades de fato se implementam na escola e em

quais condições se estabelecem. Para Licínio Lima (2001), a escola e a educação são também *locus* de produção, então, ademais de se ter uma focalização prescritiva, a essas estruturas manifestas, pode-se incorrer no que denomina de *focalização atualizada*, ou seja, é possível adaptar, transformar, reler, propor, enfim.

Propomos então que os/as assessores/as pedagógicos/as se vejam e sejam vistos, como sujeitos políticos e que podem produzir políticas juntamente com as escolas. Desta forma, estarão marcados por negociações que extrapolam o simples fato de serem gestores ou administradores.

Referências

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, 1976.

FÉLIX, M. F. C. **Administração Escolar: problema educativo ou empresarial?**, SP, Cortez, 1986.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1953.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SILVA JÚNIOR, C. A. da. Espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

O PAPELÃO COMO ALTERNATIVA AOS MORADORES DE RUA NO BRASIL

Eliete Borges Lopes
UFMT/ FAPEMAT

Luiz Augusto Passos
UFMT/ FAPEMAT

Resumo

Em um cenário de invisibilidade, nas metrópoles em ritmo de aceleração crescente, o papelão sugere moradia, proteção, refúgio e um território em meio à hostilidade urbana. Diante desta perspectiva, interessa-nos pensar a situação do morador de rua e a sua relação com o objeto papelão, que, ainda que seja improvisado, efetiva um lugar no mundo. Assim, adotaremos a poético-análise de Bachelard e a configuração carne-corpo-espaço-morador possível em Merleau-Ponty para traçar a cartografia de afetos de quem mora rua e se utiliza do papelão como meio de Vida. É viável construir um lar neste espaço de trânsito e olhares enviesados? As questões levantadas, com a contribuição dos autores mencionados, procuram revelar o paradoxo de se criar um lugar de pertencimento na rua, quando as interpretações atuais percebem-na como reduto de perigos e decadência. Importa-nos a ideia de que, mesmo precária, uma casa de papelão ou um ninho de papelão se constitui em refúgio, assim como em uma casa onírica. Os arranjos, as tramas e a ordenação do material conferem o cunho de construção, uma construção habitável. Por isso não, necessariamente, uma casa, mas um ninho. No intuito de fazer ver naquilo que se julga simples ócio ou “improdutividade” a dimensão de uma existência poética, procuraremos dar ouvidos às narrativas dos moradores de rua e sublinhá-las no contorno da dimensão de uma poético-análise. Elegemos a poético-análise como uma espécie de método sem método. Sabemos que existe uma experiência de construção de casas individuais dobráveis a partir do origami nos Estados Unidos e desejamos trazer a experiência para o Brasil, pois ela serve como abrigo contra as intempéries da rua e tem valor econômico viável e valor social inigualável.

Palavras-chave: Moradores de Rua. Violência. Papelão.

Apresentação

A beleza que enunciamos como **Ninhos de Papelão**, em primeiro plano, refere-se ao lugar singular que o papelão ocupa para a população moradora de rua.

Em detrimento de outros materiais, o papelão acaba por ser uma alternativa economicamente viável pra quem depende do ambiente quase sempre inóspito e hostil das ruas.

Importa-nos a ideia de que, mesmo precária, uma casa de papelão ou um ninho de papelão se constitui em refúgio, assim como em uma casa onírica. Os arranjos, as tramas e a ordenação do material conferem o cunho de construção, uma construção habitável. Por isso não, necessariamente, uma casa, mas um ninho.

A habitação, o lugar, o território afetivo que o morador de rua mobiliza é concebido numa obra de arquitetura fugaz. Arquitetura que na cidade é visível e que, ao mesmo tempo em que denuncia, camufla e escamoteia.

Os Ninhos de Papelão, habitados ou vazios, em vez de galhos e folhas, barro e umidade muitas vezes estão cercados de obras picturais, ornamentos, objetos, pertences e palavras entrecortadas das vitrines das mais diversas lojas espalhadas pela cidade, que contracenam e compõem a paisagem urbana, constituindo, assim, o que chamo de espaço-corpo-morador. Sublinhando as dimensões espaço e corpo como dimensões fenomenológicas. Dado o acoplamento e economia existentes entre o papelão e aquele que o habita, acrescento um terceiro elemento à palavra morador, entendendo-o como uma espécie de definição do acoplamento e da ideia de que há mais que um corpo, no sentido vulgar do termo, que habita esse lugar, mora neste espaço, e que o espaço do morador de rua é justamente o seu corpo e, não raras vezes, esse corpo é o único espaço do qual ainda não pode ser expropriado. A partir disso, é preciso traçar a dimensão de carne e não mais apenas a de corpo, encontrando em Merleau-Ponty as nuances que fazem dialogar carne-ser, carne-espírito. Aqui, há que se fazer um parêntese para a importância que o *nome* levará, como perspectiva autobiográfica e de afirmação da existência, para substituir o termo morador de rua. Cada morador de rua tem um nome, cada morador de rua, assim como nós ou qualquer outro, possui uma maneira de ver o mundo, de devaneá-lo, e isso nos interessa como a palavra viva do outro, como a palavra que diz o ser. Esse ser arraigado no mundo.

Rua: espaço-corpo-morador

O *espaço* aqui é concebido como em Merleau-Ponty, especificamente nos seus últimos trabalhos, no que concerne a sua dimensão ontológica, não mais antropológica ou existencial. O espaço aqui é visto por um prisma cujo sentido é pictórico e plástico, como parte dessa visualidade sem termo. A dimensão de uma plástica é a alternativa para falar do espaço habitado, do espaço-corpo-morador,

dessa dimensão que nada tem a ver com o natural dado (externalidade) ou com a Geometria. O espaço-corpo-morador, uma tríade criada neste momento, para, minimamente, nos aproximar do tema, é inequivocamente o ponto de vista de uma poética visual. Por esse motivo convocamos Bachelard para nos ajudar a pensar tais aspectos.

Com Bachelard, iremos pensar a dimensão da casa do sonhador como espaço do corpo, da carne e do onírico. “(...) um sonhador reconstrói o mundo a partir de um objeto que ele encanta com seus cuidados...” (BACHELARD, 2009, p. 82), e é assim que pretendemos pensar com esses poetas do espaço, poetas do espaço urbano. Pensaremos o espaço-corpo-morador ou a perspectiva do morador de rua como a de um poeta do espaço. Para tal, iremos invocar o que Bachelard nomeia em “Poética do Devaneio” como poético-análise, que, para o autor, é o espaço de criação livre que se volta para os devaneios das palavras, da ânima (animus-ânima), da infância, dos sonhos e do cosmos.

O tempo de sonhar, o tempo lento destinado aos nossos devaneios, está condicionado, em grande medida, pelo *trabalho* e o que não se dá como tempo trabalhado é visto como ócio, que tende a ser encarado, a partir da ótica do sistema financeiro e cultural vigente, como um tempo improdutivo, um tempo cercado por uma aura de pecado ou de crime. Essa ideia do senso comum está presente nos discursos oficiais sobre a criação de alternativas para os moradores de rua e nos discursos das pessoas comuns que, geralmente, tendem a considerá-los como “vagabundos”.

No intuito de fazer ver naquilo que se julga simples ócio ou “improdutividade” a dimensão de uma existência poética, procuraremos dar ouvidos às narrativas dos moradores de rua e sublinhá-las no contorno da dimensão de uma poético-análise. Elegemos a poético-análise como uma espécie de método sem método.

Deixemos então à psicanálise o cuidado de curar as infâncias maltratadas, os pueris sofrimentos de uma infância endurecida que oprime a psique de tantos adultos. Está aberta a uma poético-análise uma tarefa que nos ajudaria a reconstruir em nós o ser das solidões libertadoras. A poético-análise deve devolver-nos todos os privilégios da imaginação. A memória é um campo de ruínas psicológicas, um amontoado de recordações. Toda a nossa infância está por ser reimaginada. Ao reimaginá-la, temos a possibilidade de reencontrá-la na própria vida de nossos devaneios de criança solitária (BACHELARD, 2009, p. 94).

Entendemos que as memórias da infância são aquelas que perduram, e nas quais temos a possibilidade de que o devaneio possa vir à tona de maneira a ser o que Bachelard chama de devaneio de **alçar voo**. E o que é o morador de rua em seu ninho de papelão se não um pássaro? Um passarinho frágil e ingênuo que se sente protegido em seu próprio ninho, que no calor dos outros, dos outros passarinhos, encontra segurança onde há somente fragilidades, encontra descanso onde há apenas cansaço. Um ninho serve, sobretudo, ao filhote, como proteção ao ser ainda muito pequeno e incapaz; inábil, que encontra no ninho o aconchego, o repouso, o momento que precisa para tomar voo. Desta maneira, a poético-análise quer ir ao encontro desses devaneios de pássaro que alça voo, quer falar das memórias e das importâncias que esses poetas do espaço, esses pássaros do asfalto, do concreto tem a dizer, ou, a cantar.

Quanto mais mergulhamos no passado, mais aparece como indissolúvel o misto psicológico memória-imaginação. Se quisermos participar do existencialismo do poético, devemos reforçar a união da imaginação com a memória. Para isso é necessário desembaraçarmos-nos da memória historiadora, que impõe os seus privilégios ideativos. Não é uma memória viva aquela que corre pela escala das datas sem demorar-se o suficiente nos sítios das lembranças. A memória-imaginação faz-nos viver situações não factuais, num existencialismo do poético que se livra dos acidentes. Melhor dizendo, vivemos um essencialismo poético. No devaneio que imagina lembrando-se nosso passado redescobre a substância. Para lá do pitoresco, os vínculos da alma humana e do mundo são fortes. Vive então em nós não uma memória de história, mas uma memória de cosmos. As horas em que nada acontecia retornam. Grandes e belas horas da vida de outrora, em que o ente sonhador dominava todo o tédio. Um bom escritor da minha Champagne natal escrevia "... o tédio é a maior felicidade da província. Ouço esse tédio profundo, irremediável, que por sua violência, libera em nós o devaneio..." Essas horas manifestam sua permanência numa imaginação redescoberta. Incluem-se numa duração diversa da duração vivida, nessa não-suração proporcionada pelos grandes repousos vividos um existencialismo do poético. Nessas horas em que nada acontecia, o mundo era tão belo! (BACHELARD, 2009, p. 114).

As ideias de carne-corpo-espaço-morador serão as constantes para pensarmos essa Geografia, esse lócus, tendo em vista uma plástica. A dimensão da realidade, do dado bruto visual olhado sob a perspectiva de Merleau-Ponty, como

visibilidade e carnalidade, que encarna justamente uma poética. Uma poética visual que invocamos com a imagem do ninho.

Esse corte do olhar para o papel, o jornal e, mais tarde, para as caixas de papelão como produção mecânica, externa ao ser humano, desconectada de seu corpo e industrial, em contrapartida ao seu uso vinculado, orgânico, conectado e que atua como extensão do ser, do seu corpo em seus estados e seus movimentos de produção material, espiritual e simbólica, fala justamente da dimensão do pertencimento do humano ao mundo natural. O **Ninho de Papelão** não segmenta o morador de rua da rua, do mundo, não o desliga do mundo das árvores, dos seres. Ao contrário, o entende como parte integrante do mundo natural e ao mesmo tempo não o separa do mundo social, a imagem dos ninhos são imagens da cidade, estão contidas em sua arquitetura, são **Ninhos de papelão** que mostram nosso tecido social, nossa falsa equidade, que deixam claro que algo vai mal, ou, ao menos, que algo deve ser repensado em termos de políticas de atendimento aos moradores de rua e que estes, ao construírem suas casas como Ninhos, são capazes de criar uma linha para escapar à barbárie e violência às quais estão submetidos. Porém, essa linha é frágil, como o papelão, e essa proteção não o protege, não por sua estrutura material, mas por sua estrutura simbólica. Essas linhas traçadas, não com a geometria de um projeto, que se elabora por uma técnica que justapõe retângulos e quadrados numa planta baixa, mas sim traçadas com as linhas de uma caixa aberta, uma caixa retangular ou quadrada aberta ou semiaberta, que serve como abrigo do sol, da luz, do frio e da violência?

A situação de vulnerabilidade dos moradores de rua está expressa no paralelismo criado, a partir da leitura de Bachelard, com os ninhos. O ninho como aquilo que repõe o ser natural à natureza, mas a natureza do ser social não é indissociável, e, por isso mesmo, essa vulnerabilidade se expressa na simbólica precariedade e no risco que os moradores de rua mencionam a cada encontro.

O ser natural em seu ninho existencial e o material da indústria em sua dimensão estética, de uso estético-existencial, humanizado, repleto de simbolismos e de vida e impregnado de humanidade, são as dimensões que pensaremos a partir das fotografias e das reflexões que delas emanam, trazendo sempre à poética de Bachelard e a fenomenologia de Merleau-Ponty como pontos de diálogo e de reverberação de nossas perspectivas.

Pensando esse material, o papelão e a sua subjetivação-objetivação, como casa, um ninho, e o ser natural como humano, ser ligado ao mundo, aquele que faz sua casa de papelão, seu ninho de papelão, não em uma árvore, é certo, mas no seio mesmo da cidade, em suas verdes copas, suas ramas, seus veios abertos, dormindo em suas sombras, aproveitando-se de suas ramagens para se abrigar do calor e sonhar, se esconder dos perigos à luz do dia, pois, à noite, é preferível não dormir. Pensar esse ser que é pássaro urbano, que habita a rua como um pássaro habita a árvore.

Quantas vezes, no meu jardim conheci a decepção de descobrir um ninho tarde demais. Chegou o outono, a folhagem já se torna menos espessa. No ângulo de dois galhos, eis um ninho abandonado. Então eles estavam lá, o pai, a mãe e os filhotes, e eu não os vi! Tardiamente descoberto na floresta de inverno, o ninho vazio zomba do seu descobridor. O ninho é um esconderijo de vida alada. Como pôde ficar invisível sob o céu, longe dos sólidos esconderijos da terra? (BACHELARD, 2009, p. 107-107).

Na produção dos materiais como o papel, o jornal, o papelão e as caixas de papelão não há uma ligação direta e imediata entre produção e utilização e os moradores de rua. De maneira que esses materiais estão alienados à sua produção, no sentido do chamado “mundo objetivo”, o mundo das relações sociais de trabalho, emprego e renda e do mundo como dado objetivo, ou sentido objetivo, isto é, no que se refere à vinculação, seja à produção, à distribuição ou ao uso destes materiais. Em um entendimento comum, essas pessoas não estão conectadas a estes materiais, não se conectam ao ponto de retirar algum tipo de ganho econômico, não encontram nesses materiais qualquer tipo de troca monetária que faça girar uma economia, ao contrário, preferem pedir e apelar à liberdade dos transeuntes em oferecer-lhes algo, à sua sorte em ganhar alguns trocados, ou ainda furtar ou roubar, fazendo girar, assim, uma economia outra, um dinheiro que passa em linhas distantes daquilo que se poderia contabilizar como economia oficial da cidade, lucro, mais valia ou qualquer outro mecanismo de troca, escambo, dívida, exploração...

Ninhos de papelão: uma perspectiva

É preciso, no entanto, lembrar que estes devaneios não se referem aos moradores de rua que sejam catadores de materiais recicláveis, de papel ou que

exercem atividades em que se utiliza o papelão como meio de sobrevivência. Quando falarmos desses moradores, estaremos pensando em suas atividades numa outra perspectiva, vamos pensar a sua produção a partir dos trabalhos da 35ª Bienal de Arte de São Paulo, que serão ilustrados tendo como referência o trabalho de Fábio Catador. E veremos a resignificação do papelão através dos objetos estéticos produzidos na rua. Por hora, deter-nos-emos no pensamento a respeito de algumas fotografias junto aos devaneios de Merleau-Ponty e Bachelard quanto às questões estético-existenciais do que chamamos de **Ninhos de Papelão**. Ao final, evidenciaremos uma abordagem de intervenção social e de engajamento, a partir do trabalho da Dulcinéia Catadora, uma cooperativa situada na cidade de São Paulo.⁴⁷

Imagem 1 – Carlos Gabriel R. Fernandes



⁴⁷ Mais informações podem ser obtidas no site: <http://www.dulcineiacatadora.com.br/>

Ninhos de papelão II: uma poética urbana

Imagem 2 – Eliete Borges Lopes



A precariedade vista nos **Ninhos de Papelão**, que em alguns pode causar compaixão, pena ou incredulidade, e em outros, pode causar estranhamento, estarecimento e revolta, porém, percebido de um ponto dinâmico-compreensivo, pode nos remeter àquilo que Bachelard exporá, em *Poética do espaço*, como sendo o paradoxo entre o precário e o seguro. Como a criança que cobre o rosto para que o perigo não possa atingi-la. Como quando nos escondemos do mundo num canto de nosso quarto. Ou ainda quando procuramos abrigo numa casa longe de todos, no campo, num lugar onde possamos dormir com mais tranquilidade. O medo e a hostilidade do mundo desaparecem embaixo do papelão. Quando deitamo-nos sobre um papelão somos capazes de passar por cima de nossas desgraças e das injustiças do mundo, e nos colocamos como se ocupássemos um frágil barquinho numa tempestade, confiantes de que nos salvaremos. Quando o papelão ou o jornal nos cobre, ele deixa seu conteúdo, que são as mazelas do mundo: violência, caos, morte, fome, guerra e o mal. Todos estão do lado de fora, e, então, estamos protegidos e silenciemos nossa tragédia para sonhar. “Como o poeta, também temos que sonhar”, já disse o cantor, e como nós, quem mora na rua também sonha e seu sono é o sono

do soldado no fronte, é o sono do passarinho no seu ninho, é o sono do cão embaixo do chafariz, é o sono do cidadão comum, do transeunte, do dono do mercado. E, pelo contrário, ele não se assemelha a nenhum destes.

Sua casa instável e precária o diferencia? Seu ninho de papelão, seu ninho de jornal, sua casa de materiais que ninguém mais quer ou precisa... O que eles nos dizem? Para quem os habita, o que são efetivamente? Como essas pessoas se nos aparecem? O que nos ensinam? Que apelo estético há no conteúdo e na forma desse corpo que molda o material e o material a ele se dobra, verte-se, acopla-se... Que acoplamento e simbiose há nesses artefatos, nichos, ninhos, de que valores são construídos e habitados? Como são pensados? E quem são essas pessoas que os pensam? Estas perguntas tocam a filosofia MerleauPontyana na seguinte questão: “O que aprendemos de fato ao considerar o mundo da percepção? Aprendemos que nesse mundo é impossível separar as coisas de sua maneira de aparecer” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 56).

Se aprofundarmos um pouco os devaneios em que nos vemos diante de um ninho, não tardaremos a deparar com uma espécie de paradoxo da sensibilidade. O ninho – compreendemos imediatamente – é precário e, no entanto, desencadeia em nós devaneio de segurança. Como é que a evidente precariedade não põe termos ao devaneio? A resposta a esse paradoxo é simples: sonhamos como fenomenólogo que se ignora. Revivemos, numa espécie de ingenuidade, o instinto do pássaro. Comprazemo-nos em acentuar o mimetismo do ninho inteiramente verde na folhagem verde. Nós o vimos, decididamente; mas dizemos que ele estava bem escondido. Esse centro de vida animal é dissimulado no imenso volume de vida vegetal. O ninho é um buquê de folhas que canta. Participa da paz vegetal. É um ponto no ambiente de felicidade das grandes árvores:

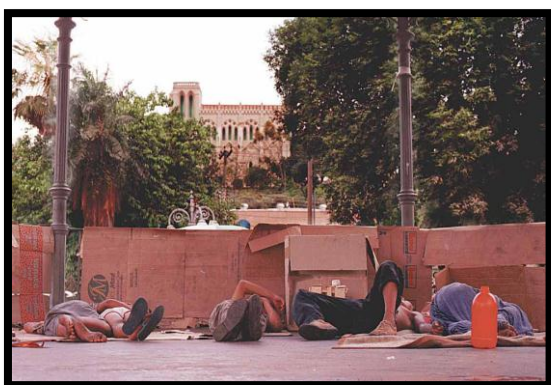
Sonhei com um ninho em que as árvores repeliam a morte. Assim, contemplando o ninho, estamos na origem de uma confiança no mundo, recebemos um aceno de confiança um apelo à confiança cósmica. O pássaro não construiria seu ninho se não tivesse seu instinto de confiança no mundo? Se escutarmos esse apelo, se fizermos desse abrigo precário que é o ninho – paradoxalmente, sem dúvida, mas sob o próprio impulso da imaginação – um refúgio absoluto, voltaremos às fontes da casa onírica. Nossa casa, captada em seu poder de onirismo, é um ninho no mundo. Nela viveremos com uma confiança nativa se de fato participarmos, em nossos sonhos, da segurança da primeira morada. Para vivermos essa confiança tão profundamente integrada em nosso sono, não temos razões de enumerar razões materiais de confiança. Tanto o ninho como a casa onírica e tanto nossos sonhos – não conhecem a hostilidade do mundo. A vida começa para o homem com um sono tranquilo e todos os ovos dos ninhos são bem chocados. A experiência da hostilidade

do mundo – e conseqüentemente nossos sonhos de defesa e de agressividade – são posteriores. Em seu germe, toda a vida é bem-estar. O ser começa pelo bem-estar. Em sua contemplação do ninho, o filósofo tranquiliza-se seguindo uma meditação de seu ser no ser tranquilo do mundo. Traduzindo então na linguagem dos metafísicos de hoje a absoluta ingenuidade de seu devaneio, o sonhador pode dizer: o mundo é o ninho do homem.

O mundo é um ninho; um imenso poder guarda os seres do mundo nesse ninho. (...) (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 116).

O ninho de papelão é a produção subjetivante ou, como poderíamos dizer, uma operação, um procedimento da subjetivação que investe o material papelão de um novo significado e um novo sentido de Vida. Aquele que se afasta das análises do material enquanto produto do capitalismo, pois é visto apenas como um descarte a mais do modo de produção vigente, vinculando-se, desse modo, aos modos como as pessoas, e aqui os moradores de rua, os fazem aparecer em toda sua crua beleza. A dimensão estética dessa casa que abriga e, ao mesmo tempo, é instável, precária, num mundo ávido por segurança, num mundo em que temos sempre de equacionar, como sugere Zygmunt Bauman, liberdade e segurança. Pensar esse mundo e a sensação de insegurança seria para quem tem uma moradia? E necessita ser protegida? Moradia como propriedade. Qual diferença pode haver entre a moradia como propriedade e a habitação como casa, como *oikos*? Aqui como ninho?

Imagem 3 – Os papelões Imagem



4 – Felipe Barros



Ao habitar, mora-se

A casa sem casa, a casa muito engraçada da cantiga infantil, a casa de nada feita, casa de sonhos, casa de bruma, aquela que o telhado toca os céus, ou que se encontra em algum lugar entre as nuvens, onde João, da estória do pé de feijão, deve

subir até que possa encontrá-la. Das análises psicológicas de Françoise Minkowska sobre o desenho infantil enfocando o tema – a toda uma gama de exemplos de como a casa figura no imaginário –, à poética de Rilke a de Baudelaire e deste a de Van Gogh, Bachelard traça as possibilidades de interseção entre ser e casa, tocando, por vezes, na questão que estamos querendo pensar: a ambiguidade da casa do morador de rua. A ideia de que se mora e se habita a rua não é uma ideia nova. E as dimensões dos deslocamentos humanos, do nomadismo ao êxodo, deste às migrações coletivas e individuais, o trânsito humano, bem como o habitar são temas de praticamente todo modo de pensar, das mais diversas modalidades artísticas, da filosofia, da pintura, da poesia e dos discursos oficiais e acadêmicos. O que queremos aqui pôr em relevo é justamente a possibilidade paradoxal e controvertida de pensar uma casa na rua. Uma rua que é habitada e na qual se pensa uma paisagem e uma iconografia.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. Revisão da tradução Alain Marcel Mouzat, Mário Laranjeira. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Tradução Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. Prefácio Claude Lefort. Posfácio: Alberto Tassinari. Cosac Naify, 2004.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM RONDONÓPOLIS: GESTÃO 2005-2008

Antonia da Silva Pereira
Secretaria municipal de Educação de Rondonópolis
Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Educação

Ivanete Rodrigues dos Santos
Departamento de Educação/ICHS/CUR/UFMT
Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Educação

Resumo

O objetivo deste estudo é compreender as políticas públicas de financiamento da educação e a aplicação dos recursos provenientes do âmbito federal e execução dos recursos próprios pelo município de Rondonópolis. Parte da seguinte indagação: quais são e como são aplicados os recursos destinados a educação básica em Rondonópolis? Para a elaboração deste trabalho dialogamos com autores como: Pinto (2006); Gadotti (1993), Libâneo (2003), Melchior (1997/2011), Monlevade (1997), Saviane (2008) e Severino (2008). Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados da pesquisa indicam que a disponibilidade de dados referente à educação, apresenta inconsistências referentes aos gastos com educação durante o período analisado, o requer um maior controle social e acompanhamento dos recursos destinados à educação no município.

Palavras-chave: Política educacional. Financiamento da Educação. Educação Básica.

Introdução

Desafios de naturezas diversas são postos ao estado brasileiro no sentido de efetivação do direito subjetivo a educação, dentre os quais podemos destacar o de garantir o acesso, a qualidade e os recursos financeiros necessários à manutenção e ao desenvolvimento da escola pública.

Compreender as políticas públicas de financiamento e analisar a aplicação dos recursos destinados à educação básica no município de Rondonópolis na gestão de 2005-2008 é o que se propõe este trabalho.

A Política de Financiamento da Educação Brasileira: percurso histórico

Para traçarmos um breve perfil histórico do financiamento da educação no Brasil, bem como fixar bases para o entendimento do atual sistema de financiamento

nos reportaremos aos trabalhos de Monlevade (2001) e Pinto (2000) que dividem a história do financiamento da educação em três períodos que serão especificados a seguir.

O primeiro período decorreu do ano 1549 á 1759, caracterizado pela predominância e exclusividade dos jesuítas sobre o processo de educação, oferecendo educação católica, pública e gratuita, era financiado por recursos trazidos por parte da Coroa que contribuía tanto para instalação e custeio quanto para as atividades realizadas pela ordem. O Rei fornecia à Companhia quantias para a construção e aquisição de equipamento inicial e uma pequena dotação mensal para custear a subsistência dos religiosos e de seus alunos (MONLEVADE, 2001).

Com o aumento das atividades a quantia enviada pela Coroa Portuguesa não foi suficiente para conter as despesas, porém os jesuítas se sobressaíram às dificuldades financeiras por meio de doações de terras e o investimento das pequenas dotações recebidas da Coroa multiplicaram seu capital e isso ficou visível na quantidade significativa de construção de escolas nas vilas, cerca de 17 colégios jesuítas, que “forneciam ensino de nível médio, visando preparar a elite local para o ensino superior em Portugal e formando quadros, em nível superior, para a própria Companhia de Jesus” (PINTO, 2000, p.46).

O segundo período se inicia com a expulsão dos jesuítas e se estende até o fim da República Velha (1930), caracterizado pela busca de fontes autônomas de financiamento, sendo marcado pela delegação da educação por conta das dotações orçamentárias dos governos dos estados e das câmaras municipais.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a ascensão de Marques de Pombal ao cargo de primeiro-ministro em Portugal, implantam-se nas escolas as aulas régias que, segundo Ferreira (2002, p. 3), eram assim denominadas por significarem aulas que pertenciam ao Estado. A denominação ‘Aulas Régias’ perdurou de 1759 a 1822, quando passaram a ser chamadas de Aulas Públicas, e depois, em 1827, Escolas Nacionais.

Nesse período, os professores eram nomeados pelo rei, e o ensino correspondia ao ensino primário e secundário, e era oferecido a uma pequena parcela da população, porém não contavam com recursos financeiros suficientes para financiar as aulas régias e sem o auxílio dos jesuítas, as câmaras municipais e outros órgãos tornaram-se responsáveis pela educação, passando a cobrar taxas sobre

produtos que não apresentassem isenção especial como carne, sal, aguardente, entre outros (PINTO, 2000). A economia era centrada na atividade rural o que resultava em poucas arrecadações e muitos problemas com professores.

Em 1772, com o expressivo crescimento demográfico e a necessidade de mão de obra escolarizada, em que a maioria da população não tinha acesso a escola, a maneira de sustentar as aulas régias foi pela instituição do Subsídio Literário, definido pela Carta Régia de 10 de novembro de 1772, para a América e África. O Subsídio Literário, que perdurou até 1816, oferecia atendimento educacional precário, agravado por professores mal qualificados e com baixa remuneração, além disso, o numerário disponibilizado pelo ele não cobria nem mesmo o salário dos professores.

Embora a Constituição Imperial de 1824 estabelecesse instrução primária gratuita a todos os cidadãos, foi através do Ato Adicional de 1834 que se atribuiu às províncias o direito de legislar e por consequência manter o ensino primário e secundário, desobrigando dessa maneira o governo central da responsabilidade de tal oferta, limitando sua competência normativa as escolas da capital do Império e as vinculadas ao ensino superior conforme explicita Pinto (2006). Nesse ponto existe uma discordância entre Pinto e Davies (2006) por este afirmar que o ato adicional de 1834, não descentralizou os encargos do governo imperial, mas apenas delegou às províncias o poder de legislar sobre a instrução pública em estabelecimentos próprios a promovê-la.

Monlevade (1997) observa que ao optar por oferecer educação pública e gratuita deve-se também propor formas de financiamento, o que não ocorreu quando D. Pedro I outorgou a primeira Constituição, pois não previa uma forma de captação e destinação de recursos para custear as despesas, principal motivo da descentralização para as províncias, como forma de distribuição de responsabilidades que permitiu o crescimento da rede de escolas privadas e escolas confessionais católicas que contavam com duas formas de financiamento: os ricos e remediados pagavam mensalidades e os pobres com o que podiam desde gêneros agropastoril até o trabalho dos próprios alunos.

A expansão das cidades viabiliza, em 1834, a cobrança de tributo correspondente ao atual ICMS, multiplicando as escolas primárias e secundárias a cargo das províncias do Império e, a partir de 1889, dos estados da República.

Posteriormente, a Constituição de 1891, constituiu-se o sistema federativo de governo marcado pela descentralização do ensino, em que foi instituída a dualidade no sistema de ensino, e isso ficou evidente no artigo 35 que definiu para a União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal, e, conseqüentemente atribuiria aos Estados prover e legislar a educação primária. Além disso, priorizou o papel da família em detrimento do Estado na garantia do direito à educação. No mesmo período, as alterações no modo de produção escravocrata suscitaram no povo a reivindicação por escola pública e gratuita.

Segundo Monlevade (2008), no período de 1834 a 1934 as matrículas do ensino público evoluíram lentamente e o governo, a partir de 1910, usou uma pequena parte dos impostos cobrados da exportação e importação para financiar faculdades do ensino superior e escolas técnicas nas capitais dos estados. Já os governos estaduais expandiram as redes de escolas primárias nas cidades e comunidades rurais, oferecendo ensino secundário nas capitais e escolas normais nas cidades maiores para a formação de professores, medidas essas que foram possíveis mediante a maior arrecadação de impostos.

A revolução de 1930 além de reestruturar parte dos aspectos jurídicos, promove grandes impactos sobre a organização da educação, como por exemplo, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, mas é o ano 1934 que marca o início do terceiro período da história do financiamento da educação com a promulgação da nova Constituição Federal, que vincula um percentual mínimo de recursos tributários para a educação, em que caberia a união e aos municípios aplicar na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos, nunca menos de 10% da renda resultante dos impostos, e aos estados e ao distrito federal, no mínimo 20%, criando ainda uma subvinculação de 20% da alíquota para o ensino rural (PINTO, 2006).

A Constituição Federal de 1934 dispõe também sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação, incluindo a fiscalização de sua aplicabilidade em território nacional. Outra inovação trazida por esse diploma legal é a obrigação das empresas de manterem o ensino primário gratuito aos seus trabalhadores (PINTO, 2006).

Monlevade (2008) observa que no período posterior a esta Constituição, a medida que aumentavam as despesas com educação, a vinculação de impostos

federais continuava a cair. Em 1946, instituiu-se a vinculação de 12% dos impostos federais e aplicação do Fundo de Participação dos Municípios na educação.

O período de 1950 a 1980 caracterizou-se por um expressivo crescimento econômico do país, no entanto, isso não significou a garantia de recursos para a educação, uma vez que é possível verificar momentos de vinculação e não vinculação dos recursos decorrentes dos impostos arrecadados pelo Estado brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 alterou os percentuais a serem gastos com a educação, ao estabelecer que a União deve aplicar 12% dos impostos arrecadados, os Estados, o Distrito Federal e os municípios 20%, bem como a destinação de 9% dos recursos federais para o Fundo Nacional do Ensino Superior, destinado a manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Na Constituição de 1967, a educação é entendida como direito de todos e será dada no lar e na escola, devendo ser assegurada a igualdade de oportunidade, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana. Estabelece como obrigatório e gratuito o ensino dos sete aos quatorze anos nos estabelecimentos primários oficiais, e a gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário, em que o poder público proverá aqueles que demonstrarem incapacidade de recursos para dar continuidade aos estudos através da concessão de bolsas de estudo, mediante a exigência de posterior reembolso por parte do beneficiado. Com isso foi restabelecida a vinculação legal de recursos para a educação, porém limitada a esfera do município que devem aplicar 20% dos impostos em educação, favorecendo, desse modo, a iniciativa privada.

Em 1983, a Emenda João Calmon estabelece novos percentuais para a vinculação de recursos para a educação instituindo os seguintes percentuais: União 13%, Estados e Distrito Federal 25%, e Municípios 25%.

Com a Constituição de 1988, a vinculação de recursos foi alterada novamente somente em relação ao percentual da União: União 18%, Estados e Distrito Federal 25%, Municípios 25%. Este diploma legal foi modificado pela Emenda Constitucional Nº 14/96, que criou um fundo de natureza contábil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, Lei Nº 9.424/96, subvinculando os recursos destinados à educação, que passam a focalizar o ensino fundamental regular, para vigorar por um período de dez anos, ou seja, de 1º de janeiro de 1998 até 31 de dezembro de 2006.

Constituem fontes de recursos do FUNDEF: 15% do Fundo de Participação dos Municípios – FPM; 15% do Fundo de Participação dos Estados – FPE; 15% do imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; 15% do Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às Exportações – IPIexp; 15% do ressarcimento da União pela Desoneração de Exportações (LC nº 87/96); e Complementação da União (BRASIL, 2006).

Os repasses aos entes federados são vinculados ao número de alunos matriculados no ano anterior nas escolas públicas, levantamento que é realizado pelo censo escolar anualmente. O cálculo feito para complementação da União é feito a partir do custo aluno/ano, sendo que nos estados em que o valor não alcançar o mínimo estipulado nacionalmente, o governo federal por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FNDE) assegurará a diferença, mediante crédito de parcelas mensais na conta específica do FUNDEF.

Inspirado nos organismos internacionais, em especial no Banco Mundial que prioriza o ensino fundamental, esse fundo, no entanto, não possui meios para cumprir as expectativas, uma vez que não traz recursos novos para o sistema educacional pois parte dos impostos já eram vinculados à manutenção e desenvolvimento da educação (DAVIES, 2004).

Saviani (2011, p. 86) nos alerta para outra peculiaridade: por se tratar de um fundo de natureza contábil “[...] não têm força para alterar o status quo vigente. Ou seja, a ampliação de recursos permitirá atender um número maior de alunos, porém em situações não muito menos precárias do que as atuais [...]”

Com o objetivo de minimizar os problemas decorrentes da extinção do FUNDEF e após intensas manifestações da sociedade civil e por parte dos governos estaduais e municipais que temiam a diminuição dos recursos do MDE, foi criado pela Emenda Constitucional nº 553/06 o FUNDEB, regulamentado pela Lei nº 11.494/07.

Constituem fontes de recursos do FUNDEB: 20% do Fundo de Participação dos Municípios – FPM; 20% do Fundo de Participação dos Estados – FPE; 20% do imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; 20% do Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às Exportações – IPIexp; 20% do ressarcimento da União pela Desoneração de Exportações (LC nº 87/96); e Complementação da União; e Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações - ITCMD (BRASIL, 2006).

O FUNDEB difere do FUNDEF quanto à distribuição dos recursos que compõem o Fundo, e quanto à abrangência pois inclui toda a educação básica, e de acordo com as modalidades de ensino atribui responsabilidades a cada esfera de governo, em que os recursos serão distribuídos entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios, considerando-se exclusivamente as matrículas no respectivo âmbito de atuação prioritário.

A respeito da remuneração dos profissionais, a Lei 11.494/07 determina que pelo menos 60% dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício da rede pública.

Nessa matéria, o que difere o FUNDEF do FUNDEB é que este último inclui os eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com ônus para o empregador, desde que não impliquem rompimento da relação jurídica existente. Ao contrário do FUNDEF, o FUNDEB contempla a distribuição dos recursos às escolas comunitárias sem fins lucrativos conveniados às prefeituras, que atendem a educação infantil de 0 a 03 anos de idade.

Como podemos observar as mudanças propostas pelo FUNDEB em relação ao FUNDEF vão desde o tempo de vigência até os recursos que os compõem. E como salienta Martins (2011) o FUNDEF teve suas deficiências, mas a implantação desse fundo revelou experiências com potencial de serem preservadas, se incorporadas correções e aperfeiçoamentos, e para tal sugere o FUNDEB para sanar tais incoerências, e constituir estratégias políticas para o alcance do regime de colaboração e da equidade, além da consolidação da autonomia federativa.

Outra fonte de financiamento da educação é o salário-educação. O salário-educação não é propriamente um imposto, é uma forma de arrecadação parafiscal e\ou social, cobrada das empresas, incidindo em 2% sobre a folha de pagamento das empresas.

A Lei 4.440/64, que criou esta contribuição, estabeleceu que durante os três primeiros anos de sua vigência 40%, 50% e 60%, respectivamente, dos recursos do salário educação seriam obrigatoriamente aplicados em despesas de custeio e o restante em construções e equipamento de salas de aulas. Esta lei regulamentou o dispositivo constitucional apenas na parte que obrigava as empresas a fornecer educação primária aos filhos dos empregados que estivessem em idade escolar

obrigatória (7 a 11 anos), descartando a obrigatoriedade de estender também aos funcionários.

O Decreto nº 55.551 de 12/01/65 estabeleceu que o salário educação seria para suplementar os recursos públicos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino primário comum, e devido por todas as Empresas vinculadas ao sistema geral da Previdência Social, incluindo todos empregadores que mantinham servidores sob regime da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT.

O salário-educação é uma contribuição recolhida aos cofres públicos pelas empresas que só beneficiava inicialmente União e os Estados e somente com a Emenda nº 24 (Emenda João Calmon) se destinou 25% da parcela federal para os Municípios, a União recebe a parcela de 1/3 dos recursos arrecadados e pouco podia fazer para enfrentar analfabetismo, em contrapartida, os Estados arrecadam 2/3 dos recursos e, por este sistema, são beneficiados os Estados mais ricos. A parcela de 1/3 retida pela União e redistribuída para Estados e, agora, Municípios mais carentes, não tem potência equalizadora, ao nível dos Municípios o que pode ser encarado como uma política discriminatória que marginaliza os Municípios que se dedicam ao ensino de 1º grau.

Vários programas foram criados com os recursos provenientes do salário-educação tais como: Programa Nacional de Transporte Escolar – PNTE; Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Transporte – PNATE; Programa Nacional de Saúde do Escolar – PNSE; Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE; Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

O financiamento da educação no município de Rondonópolis

Os dados deste estudo foram obtidos através da análise dos balanços gerais anuais encaminhados ao Tribunal de Contas pelo governo municipal de Rondonópolis (Gestão 2005-2008), sob a administração do então prefeito Adilton Sachetti.

Os gastos realizados e as despesas fixadas com educação no município de Rondonópolis no período pesquisado são apresentados no Quadro 01:

Quadro 01: Gastos realizados e Despesas fixadas

ANO	FUNÇÕES	FIXADA R\$	REALIZADA	%
2005	Educação	30.538.000,00	31.657.423,17	22,03
2006	Educação	Dados não disponíveis	34.420.564,41	17,05
2007	Educação	Dados não disponíveis	37.067.903,33	19,13
2008	Educação	Dados não disponíveis	53.951.271,34	17,13

Fonte: http://www.tce.mt.gov.br/resultado_contas/tjur/tipo_jur/prefeituras

Os gastos dos recursos disponíveis anualmente para o município podem ser utilizados em todas as ações voltadas à manutenção e desenvolvimento da educação, ou seja, desde a capacitação dos profissionais, até a aquisição de veículos para as unidades escolares pertencentes à zona rural, desde que estejam relacionadas as despesas referenciadas pela manutenção e desenvolvimento do ensino conforme Art.70 da LDB 9.394/96.

No período apresentado no Quadro 01, podemos notar que as informações a respeito das despesas fixadas apresentam cada vez menos dados, dificultando possíveis análises e discussões, minimizando a transparência da contabilidade com gastos com educação pública.

Conforme disposto nos Arts. 211, §§ 2º e 3º e 212 da Constituição Federal devem os Estados e Municípios aplicar, anualmente, nunca menos de 25% da receita resultante de impostos compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino, dentro dos seus âmbitos prioritários de atuação. No caso do Município, seu âmbito de atuação prioritária, na educação Básica, corresponde à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Callegari (2011, p.576) nos alerta sobre a importância da apresentação de tais dados, pois por meio dos mesmos é possível difundir informações que possibilitem a construção da consciência cidadã em torno do papel social dos tributos, dos bens e orçamentos públicos, informar à sociedade sobre os efeitos lesivos da corrupção, da sonegação fiscal e da má gestão dos recursos públicos com vistas à construção de conhecimentos relativos à educação fiscal.

No quadro abaixo que será analisado a seguir, temos disponibilizado pelo Tribunal de Contas/MT as informações referentes a receita base para o ensino, como também as despesas previstas no artigo 212 da Constituição Federal de 1988, provenientes das transferências federais e estaduais aos municípios, e dos impostos municipais.

Quadro 02: Gastos com ensino (artigo 212 da Constituição da República)

ANO	Receita Base (art. 212 CF)	DESCRIÇÃO	DESPESA R\$	% SOBRE A RECEITA BASE	LIMITES MÍNIMOS	SITUAÇÃO
2005	R\$ 5.981.609,69	Ensino (art. 212, <i>caput</i> CF)	27.761.335,32	27,30	25	REGULAR
2005	R\$ 5.981.609,69	Ensino Fundamental (art. 60 ADCT)	21.944.799,94	21,58	15	REGULAR
2006	R\$114.274.715,78	Ensino (<i>caput</i> art. 212 CF)	32.248.150,38	28,22	25	REGULAR
2006	R\$114.274.715,78	Ensino Fundamental (art. 60 ADCT)	24.126.181,77	21,11	15	REGULAR
2007	R\$124.958.697,32	Ensino (art. 212, <i>caput</i> CF)	31.602.061,48	25,14	25	REGULAR
2007	Dados não disponibilizados	Ensino Fundamental (art. 60 ADCT)	Dados não disponíveis	Dados não disponíveis	15	REGULAR
2008	R\$ 155.351.612,91 (Limite mínimo = R\$ 38.837.903,23).	Ensino (art. 212, <i>caput</i> CF)	45.268.723,90	29,14	25	REGULAR
2008	Dados não disponibilizados	Ensino Fundamental (art. 60 ADCT)	Dados não disponíveis	Dados não disponíveis	15	REGULAR

Fonte: http://www.tce.mt.gov.br/resultado_contas/tjur/tipo_jur/prefeituras

Ao analisar o Quadro 02 podemos observar que o Município de Rondonópolis aplicou na manutenção e desenvolvimento do ensino o percentual mínimo das receitas provenientes de impostos municipais e transferências federais e estaduais,

atendendo desta forma ao disposto no artigo 212 da Constituição Federal e cumpriu o disposto no artigo 60 do ADCT/CF, que estabelece uma aplicação mínima de 15% desses recursos no ensino fundamental.

O município de Rondonópolis entre os anos de 2005 a 2008 aplicou na valorização e remuneração do magistério os percentuais apresentados no quadro abaixo:

Quadro 03: Aplicação na Valorização e Remuneração do Magistério – Ensino Fundamental (ADCT/CF – Lei nº 9.424/96)

Ano	Contribuição FUNDEF	Descrição	Despesa R\$	% sobre a Receita Base	Limite mínimo (%)	Situação
2005	1.100.952,82	Gastos com remuneração do Magistério	687.798,19	62,47	60%	Regular
2006	(retido) = R\$ 11.042.416,37 (retorno) = R\$ 11.718.184,28	Gastos com remuneração do Magistério	9.807.263,17	83,69%	60%	Regular
2007	R\$14.432.503,06 (FUNDEB)	Gastos com remuneração do Magistério	14.262.912,37	98,82	60%	Regular
2008	R\$ 22.255.797,62. (FUNDEB)	Gastos com remuneração do Magistério	18.881.739,54	84,84	60%	Regular

Fonte: http://www.tce.mt.gov.br/resultado_contas/tjur/tipo_jur/prefeituras

Observe-se que o município cumpriu o disposto nas Lei 9.424/96 e Lei nº 11.494/2007, que determina a aplicação mínima de 60% dos recursos provenientes dos fundos na remuneração e valorização dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública, ultrapassando o mínimo instituído pelos referidos diplomas legais.

Podemos observar que nos três últimos anos os recursos do FUNDEF e do FUNDEB foram destinados quase que exclusivamente a remuneração dos profissionais da educação, o que pode apontar para a diminuição dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Daí a importância da sociedade exercer o controle social sobre os recursos destinados à educação, sendo

imprescindível a participação da comunidade no acompanhamento e fiscalização dos recursos que são destinados a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Vale ressaltar que o documento oficial que estabelece as atribuições bem como as condições de aplicabilidade dos recursos do FUNDEB não isenta o Município da obrigação de aplicar nas etapas da educação básica que lhes cabem oferecer (educação infantil e ensino fundamental), nunca menos de 25% das receitas dos demais impostos e transferências que não entram na composição do Fundo.

Considerações Finais

O financiamento da educação é fundamental para que escola cumpra com sua função na sociedade, que é a socialização do conhecimento historicamente produzido, sem os quais não há progresso, nem mesmo crescimento econômico.

A elaboração de leis para a aplicação dos recursos de financiamento não são os únicos instrumentos para a garantia do direito à educação, desde a regulamentação do FUNDEF e do FUNDEB, vêm se efetivando mecanismos de controle social, criados com a participação de sindicatos ou associações de professores, associação de pais e mestres e contando também com envolvimento do poder legislativo na indicação de seus membros, com a incumbência de acompanhar e controlar a repartição, transferência e aplicação dos recursos desses Fundos, supervisionar o censo escolar, aprovando e, sobretudo, controlar e garantir a transparências na aplicação dos recursos repassados à conta dos programas.

É pela escola que a humanidade atinge a consciência das desigualdades e das injustiças sociais e constrói ideais redução dessas desigualdades, sem o que não há a efetiva liberdade. Portanto, financiar educação, deve ser prioridade da sociedade, e cabe aos educadores dar respostas aos anseios do povo, superando erros e deficiência, elevando a escola a serviço do homem, da pesquisa, da criação, da democracia.

Referências

CALLEGARI, C. (org.). **O FUNDEB e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo**. 5. ed. São Paulo: Aquariana: IBSA: APEOESP, 2010.

DAVIES, N. Omissões, inconsistências e erros na descrição da legislação educacional. **Revista Financiamento da Educação**. Porto Alegre, v.1, n.3, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/fineduca>>

MARTINS, P. O processo de tramitação e aprovação do FUNDEF na Câmara dos Deputados: o protagonismo do Legislativo, do Executivo e dos movimentos sociais em dois contextos governamentais. In: _____. **FUNDEB, federalismo e regime de colaboração**. Campinas: Autores Associados, 2011. Cap.3, p.111-276

MELCHIOR, J. Financiamento da educação: subsídios à Constituinte. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.1, n.1, 2011 Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/fineduca>>

MONLEVADE, J.A.C. **Educação pública no Brasil: contos & descontos**. Ceilândia, DF: Idea, 1997.

PINTO, J. M. R. **Financiamento da Educação no Brasil**. Eccos Revista Científica. São Paulo, v. 8, n.1, p. 23-46, jan/jun 2006.

OS DOCENTES E SUAS AVALIAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES COM OS GESTORES NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Sonia Aparecida da Silva de Lara PIRES. FID/MT. UNEMAT/MT PPGE/MT

Everton Neves dos Santos
UNEMAT
SEDUC/MT/PPGE/MT

Silvia Paulo de Moraes

Aparecida Paulo de Moraes Barros

Resumo

O presente trabalho é resultado de uma das etapas de investigação sobre um projeto maior relacionado à questão da liderança e do comportamento ético existente nas relações dos processos de lideranças que se constroem nos ambientes escolares. O aporte teórico utilizado baseia-se na raiz da fenomenologia husseriana no intuito de buscar a “essência” do que ocorre nas relações de hierarquia das funções pedagógicas e administrativas entre gestores e docentes, pois se entende que essas relações precisam ser parte das reflexões que orientam o trabalho e o exercício democrático das unidades escolares. O embasamento teórico ainda preocupa-se em perpassar e se apropriar das mais possíveis aproximações da pesquisa narrativa defendida por Clandinin e Connelly. A especificidade do texto apresenta a visão que os docentes possuem sobre as relações diárias e contínuas que se estabelecem com os gestores escolares. As afirmações e contribuições dos docentes foram verificadas através de pesquisa de Levantamento (Survey) que visa determinar informações sobre práticas ou opiniões atuais de uma população específica. (no caso em estudo: docentes e gestores). As perguntas norteadoras da pesquisa foram realizadas através da técnica de questionário com perguntas estruturadas fechadas no intuito de objetivar respostas básicas, como: Quais as características básicas que você julga imprescindíveis para o exercício do cargo de gestor? Qual o nível de relacionamento que tinha com o gestor? Como você via o último gestor da escola? E o que foi feito para resolver o problema, quando o gestor era considerado inflexível? Como o gestor reagia ao ouvir suas sugestões em relação à organização e administração da unidade escolar? Após a tabulação das respostas, montou-se uma linguagem gráfica para melhor visualização dos dados coletados e posterior análise e interpretação dos mesmos. O texto não possui um resultado final, tendo em vista a pesquisa ainda estar em andamento, contudo em relação às questões básicas apresentadas, percebe-se de forma ainda não conclusiva que esse espaço ou “território” onde as experiências estão sendo geradas a partir de uma multirreferencialidade, possui a necessidade premente de estudo, reflexão e mudança de comportamento.

Palavras-chave: Docentes. Relações Interpessoais. Gestores. Escola

Introdução

Em alguns momentos deste trabalho, mas precisamente no início em que escolhi retomar a escrita sobre esse assunto que desde 2003 é meu objeto incessante de pesquisa e interrogações. Lembrei-me de um fato interessante ocorrido em setembro na II Semana Acadêmica promovida pela UFMT no ano de 2011, quando na oportunidade apresentei um pôster intitulado As Relações Interpessoais: O gosto amargo do mel. Na verdade, em conjunto com amigos pesquisadores fizemos um recorte sobre o que estava pesquisando.

No momento em que tive a presença de minha avaliadora, uma professora do curso de Geografia, ela me fez várias perguntas, elogiou o trabalho, mas percebi em seu olhar uma pergunta que não queria calar. Antes de ir embora ela perguntou:

- Mas com tantas coisas para pesquisar na educação, por que você escolheu as relações interpessoais?

Respondi imediatamente:

- Porque creio que sejam as relações interpessoais o maior problema que nós educadores estamos vivenciando há algum tempo.

Senti um pouco de decepção em seu rosto ao ouvir minha resposta e me perguntou se eu acreditava serem as relações interpessoais mais importantes do que a violência nas escolas, a má remuneração, a desvalorização dos profissionais da educação e etc.

Percebi ser este o momento ideal para justificar e problematizar mais ainda meu objeto de estudo. Quando me proponho a pesquisar as relações interpessoais com um cunho qualitativo fenomenológico, tenho em mente o que Fini, nos explica em relação à pesquisa qualitativa

Nesta maneira de pesquisar, não se admite dicotomizar o mundo interior X mundo exterior. O fenômeno é aquilo que surge para a consciência e se manifesta para esta consciência. Isto significa que só existiria um fenômeno se existir um sujeito. Nesta perspectiva, não existe interrogar, por exemplo, o ensino ou a aprendizagem, mas sim o sujeito que está ensinando e o sujeito que está aprendendo. Na pesquisa fenomenológica educacional sempre haverá um sujeito, numa situação, vivenciando o fenômeno, educacional. (FINI apud BICUDO, 1994, p.25)

Embora seja inseparável o sujeito de suas circunstâncias, como nos ensina Ortega Y Gasset, todo ato educativo é uma relação social estabelecida entre pessoas,

e o que ela expressa, ainda que tacitamente, repercute nos processos de ensino-aprendizagem, e na interatividade possibilitada ou aniquilada. Pessoas-insiste Mounier-não são neutras e de suas posições e relações é tecida a cultura, o éter que envolve autoritarismo, afinidade, rejeição ou estigma.

Com base nessa explicação exaustiva de Fini que respondi a pergunta de minha avaliadora.

Quando estamos convivendo em uma unidade escolar, sei que há vários problemas de ordem administrativa, burocrática e pedagógica. Contudo entendo que se as relações que se configuram nesse espaço forem de respeito para comigo e para com o outro, de valorização do eu e do outro, de humanização dos espaços por nós utilizados, não será difícil resolver qualquer outro problema ou conflito que possa surgir.

É uma constatação empírica. Se experimentarmos a sinergia em nossas relações interpessoais no ambiente escolar, estaremos em conjunto resistindo a qualquer acontecimento que venha nos impossibilitar de consolidarmos uma educação dialógica, humanizadora e adversa a qualquer tipo de violência, seja ela velada ou revelada.

Quando finalmente consegui definir o objeto a ser pesquisado, percebi que não seria uma tarefa fácil, afinal os docentes e os gestores teriam que responder um questionário que estaria avaliando não o seu trabalho pedagógico, mas sua maneira de conviver com o outro nesse espaço pedagógico, identificando em alguns momentos posições ou situações de empoderamento e desgentificação⁴⁸ nas relações interpessoais ocorridas entre os sujeitos pesquisados.

No momento da aplicação dos questionários com os docentes, muitos perguntaram se podiam deixar algumas questões em branco, pois poderiam se comprometer (um detalhe, não havia necessidade de se identificar para responder), logo notei que se insistisse eles não iriam responder nenhuma pergunta.

Deixe-os a vontade, resolvi apostar no bom senso e não perder a oportunidade de ter entre os quase 200 professores da rede pública estadual de Diamantino, pelo menos 30% de questionários respondidos.

⁴⁸ Termo utilizado por Paulo Freire quando discute sobre o assassinato do índio pataxó em Brasília, queimado vivo por adolescentes da classe média, que ao prestarem depoimento para a polícia disseram que só estavam brincando com o índio.

Quando sai a campo, procurei visitar todas as escolas públicas da zona urbana do município, contudo 01 escola não foi possível, tendo em vista inúmeros contratempos ocorridos nesse percurso. O fato de não ter conseguido investigar 100% das escolas da zona urbana não invalida a pesquisa. O resultado foi satisfatório, pois, no universo populacional de + ou – 200 docentes obtive um retorno de 64 questionários respondidos, ou seja, 34% dos docentes representam a amostra elegida da pesquisa no segmento dos docentes.

Em relação aos gestores os 04 que foram procurados, aceitaram responder em forma de memorial descritivo a seguinte pergunta: Como foi para você a mudança de docente para gestor? O objetivo dessa única pergunta foi desenvolver através do instrumento de pesquisa-história de vida a oportunidade dos entrevistados em relatar de maneira livre e autônoma seu percurso profissional, emocional e particular no espaço educacional.

Não percebi nenhuma objeção nos gestores para elaborarem seu memorial, a não ser a velha desculpa de falta de tempo, pois sempre estão sobre carregados de tarefas, na verdade encontrei muito mais resistência nos docentes, tendo em vista que o instrumento de coleta de dados foi o questionário com perguntas estruturadas e semiestruturadas (anexo A).

A escolha da pesquisa de cunho qualitativo fenomenológico se deu por entender que o objetivo dessa pesquisa é o de descrever um fenômeno: as relações interpessoais entre os sujeitos gestores e docentes. Não pretendo buscar nessas relações a explicação de causa e efeito, na verdade espero é chegar à essência do exercício do poder nas relações interpessoais entre gestores e docentes, se isso é possível. De acordo com Fini (1994, p.24) a pesquisa de cunho qualitativo fenomenológico pretende chegar à essência do fenômeno.

Como toda pesquisa fenomenológica, várias questões me perseguiram por todo o percurso investigativo e gerou durante todo tempo da pesquisa uma incomodação que ao mesmo tempo em que provocava um clima de tensão, me impulsionava a buscar a essência do fenômeno. O momento mais difícil para mim na pesquisa foi viver o que a Fenomenologia chama de *époche*, ou seja, a

[...] redução, suspensão ou retirada de toda e qualquer crença, teorias ou explicação sobre o fenômeno. Abandonar, ou deixar de lado, por enquanto, os pressupostos ou pré-conceitos estabelecidos a priori a

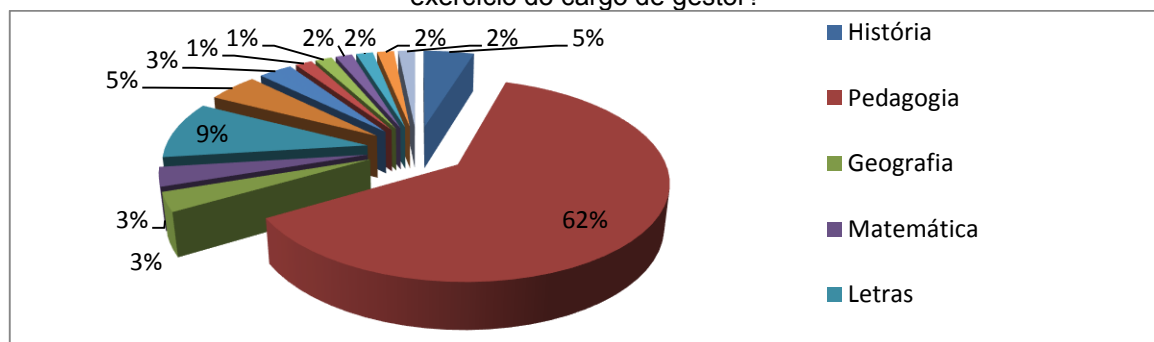
fim de permitir o encontro do pesquisador com o fenômeno. (REZENDE, 2000, p.27)

Manter este distanciamento para alguém que viveu 10 anos como gestora e ao mesmo tempo como docentes não foi fácil, por diversas vezes me vi utilizando inferências pré-concebidas sobre o fenômeno e tive que com muita dificuldade “esvaziar-me” para receber e interpretar as informações que adquiria com a pesquisa.

Os docentes e suas as avaliações sobre as relações com os gestores nas instituições escolares

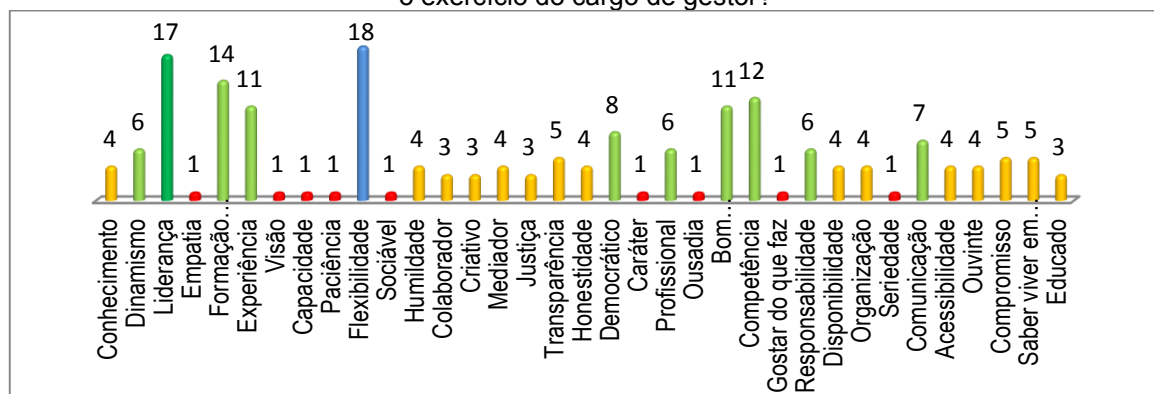
Através do uso de questionário. Propomo-nos a uma análise compreensiva e interpretativa desses questionários através de blocos de gráficos com as perguntas e respostas quantificadas, sendo assim nesse momento apresenta o resultado quantitativo das questões de 1 a 6.

Figura nº 1= Gráfico nº 01- Quais as características básicas que você julga imprescindíveis para o exercício do cargo de gestor?



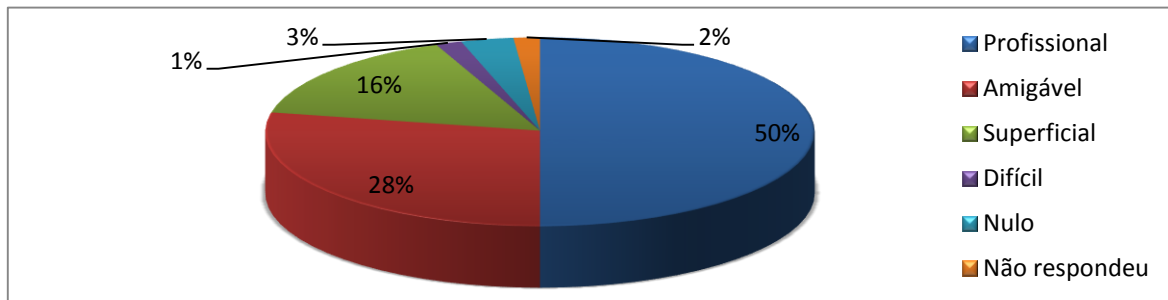
Fonte: Questionário desenvolvido pela pesquisadora nos anos de 2010 e 2011

Figura nº 2= Gráfico nº 02- Quais as características básicas que você pensa ser imprescindíveis para o exercício do cargo de gestor?



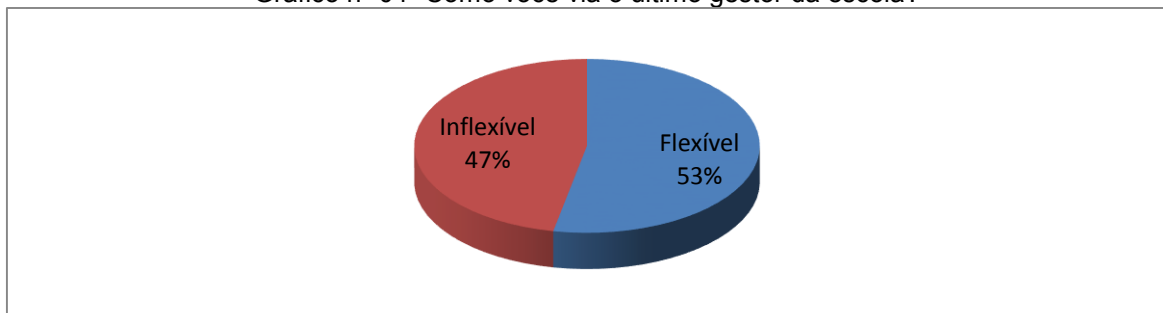
Fonte: Questionário desenvolvido pela pesquisadora nos anos de 2010 e 2011

Figura nº 3= Gráfico nº 03- Qual o nível de relacionamento que tinha com o gestor?



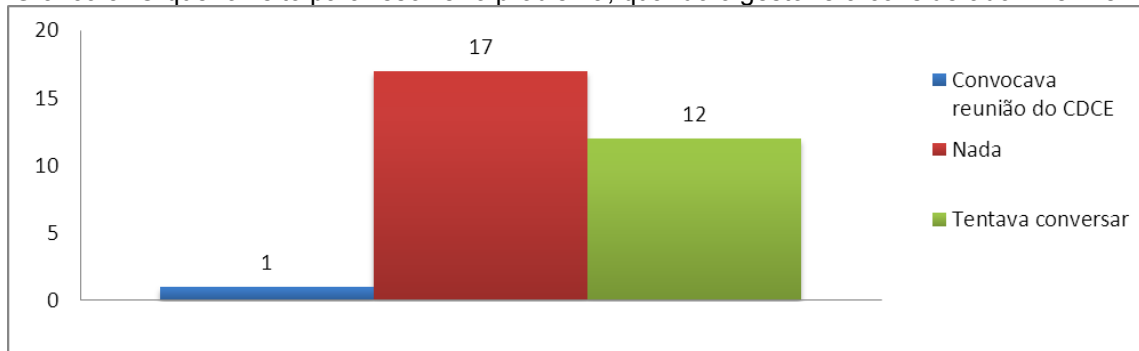
Fonte: Questionário desenvolvido pela pesquisadora nos anos de 2010 e 2011

Gráfico nº 04- Como você via o último gestor da escola?



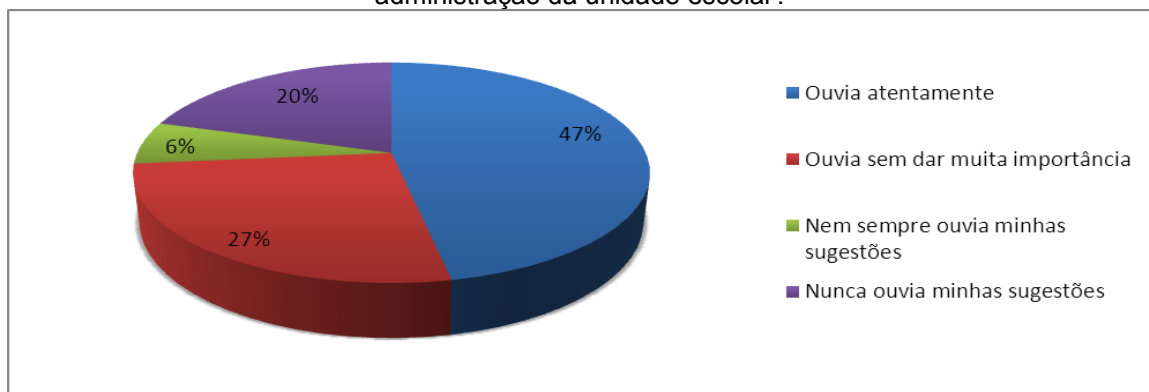
Fonte: Questionário desenvolvido pela pesquisadora nos anos de 2010 e 2011

Gráfico 5- O que foi feito para resolver o problema, quando o gestor era considerado inflexível?



Fonte: Questionário desenvolvido pela pesquisadora nos anos de 2010 e 2011

Gráfico nº 6- Como o gestor reagia ao ouvir suas sugestões em relação à organização e administração da unidade escolar?



Fonte: Questionário desenvolvido pela pesquisadora nos anos de 2010 e 2011

Como podemos perceber **no gráfico nº 1**, a totalidade dos entrevistados é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, lembrei-me das aulas de didática no curso de Pedagogia que iniciei no final da década de 80 e conclui no início da década de 90, naquela época ouvia dos professores que nós estávamos sendo formados para sermos cientistas da educação, pois, a Pedagogia é a ciência reflexiva sobre as demais ciências. Cabe a ela, completavam formar profissionais reflexivos na práxis da ação educativa.

Um dado importante é que as escolas em que os docentes foram entrevistados são de educação básica, ou seja, não se restringem aos anos iniciais, onde os docentes são todos formados em Pedagogia. Nessa situação deveríamos ter mais docentes em áreas específicas.

Não sabemos se o que houve foi à rejeição desses profissionais em responder o questionário ou a disposição mais acessível dos pedagogos em responder e devolver os questionários. Nesse momento de análise compreensiva e interpretativa, surgem dimensões que não foram objeto de estudo e que verdadeiramente confirmam o que Foucault (1992) nos revela:

Em vez de acreditar na metafísica, o genealogista deve escutar a história, em seu próprio funcionamento, em sua própria materialidade. Assim procedendo, ele aprende que “atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (FOUCAULT, 1992, p.18)

Partindo do viés da cientificidade reflexiva do curso de pedagogia, citado pelos professores no curso superior das décadas de 80 e 90 começa a pensar: o que essa formação reflexiva poderia influenciar nas relações que se estabelecem nas unidades escolares? Cabe realmente a Pedagogia e somente ao pedagogo essa postura reflexiva? Essa postura reflexiva interfere nas relações do exercício do poder estabelecido nas unidades escolares?

São dimensões interessantes e merecedoras de uma ‘boa roda de conversa’, tendo em vista que as totalidades dos questionários devolvidos são de docentes habilitados em pedagogia, torna-se evidente que todas as demais questões respondidas poderão fornecer as considerações finais da pesquisa o que Foucault (sd, p.17) explica com o método genealógico: a genealogia seria a tática que, a partir

das discursividades locais assim descritas, colocam os saberes em jogo, liberados da sujeição, que surgem delas.

Neto (2003) acrescenta: a genealogia nos oferece uma perspectiva processual da teia discursiva. Talvez através das dimensões que forem surgindo através 'das discursividades locais' possa entender melhor quais são as heteronomias que favorecem uma relação de "estranheza"⁴⁹

Quando perguntado aos docentes sobre **as características imprescindíveis ao gestor**, os termos flexibilidade e liderança foram os mais citados pelos entrevistados em um universo extremamente diversificado de características. É interessante o surgimento do termo flexibilidade, entendendo-o partindo do local que se apresenta como uma característica de alguém que está aberto às discussões, que a se ver em um cargo ou posição de destaque, tem um comportamento de socialização das ideias e decisões.

Aparentemente quem é flexível não é individualista e sempre procura desenvolver seus atos e ações de maneira participativa. Talvez seja por isso que logo em seguida a característica elegida pelos docentes tenha sido a liderança, ou seja, alguém capaz de se colocar a frente, resolver e defender os interesses, anseios, projetos e decisões de um determinado grupo.

Tenho visto muito em instituições não educativas a insistência até um tanto apelativa no que concerne ao espírito de liderança necessário nas organizações. A escola, como mostra o resultado deste questionário não tem sido diferente, a questão não é somente um desejo ou uma necessidade dos órgãos normativos, mas a comunidade interna entende ser a liderança uma das características indispensáveis ao gestor do século XXI.

O gestor que se preocupa em ouvir a opinião dos colegas antes de decidir algo e, mesmo que já possua sua opinião formada sobre o assunto, não a apresente como algo pronto e acabado, que esteja livre para debates, enfrentamentos e questionamentos.

O espírito de liderança é tematizado desde o surgimento da humanidade. O Cristianismo nos revela vários momentos em que Jesus elegeu líderes para comandar o povo de Deus. Pessoas que possuíam além de todo "propósito e chamado

⁴⁹ -O termo estranheza Sartreano é usado para explicitar quando Sartre afirma que o outro é o meu inferno

sobrenatural” tinham em seu caráter características, como, a flexibilidade, a formação acadêmica, competência e experiência. Essas três últimas características também consideradas pelos docentes como imprescindíveis.

O apóstolo Paulo é um desses exemplos que em seu processo de liderança teve que se manter flexível no tratar seus discípulos tendo em vista que muitos mesmos depois de estarem em comum acordo com as tarefas que deviam fazer, simplesmente desviam suas atenções do propósito original e acabavam por comandar situações extremamente conflitantes. Mesmo assim ao “repreendê-los”, Paulo os chamava de amados.

Gandhi-É considerado na humanidade como o líder da não violência ativa. Um ser humano que em sua trajetória, disseminou a flexibilidade, experiência, competência e tentou durante sua caminhada pelo mundo estabelecer através do diálogo um bom relacionamento com os outros.

Essas características elencadas pelos docentes nos deixaram ansiosos para saber o nível de relacionamento estabelecido nas escolas com aquele que os colegas traçaram o perfil do que seria ideal.

Em primeiro momento percebemos que a maioria dos entrevistados, apesar de considerarem imprescindível características que a meu ver preconizam um relacionamento menos formal, quando se deparam com a necessidade de nomear o **nível de relacionamento com os gestores**, se divide categoricamente entre algo profissional (talvez técnico, burocrático e funcional) e uma tentativa de superar este relacionamento formal em um relacionamento se não amigável, pelo menos não adverso e concorrencial.

O gestor flexível é a tônica dos docentes e ao serem perguntados especificamente sobre essa característica no ato de gestar encontramos um nível muito alto de inflexibilidade na opinião dos mesmos.

O gestor que para eles precisa estar aberto às discussões, opiniões e apto a fazer concessões, aparentemente possui dificuldades em atender a essa característica, contribuindo desta forma para certo distanciamento da participação ativa dos docentes enquanto vozes que se fazem presentes no processo de construção de nossa humanidade de seres humanos que estão em fase de completude, acabamento e embelezamento.

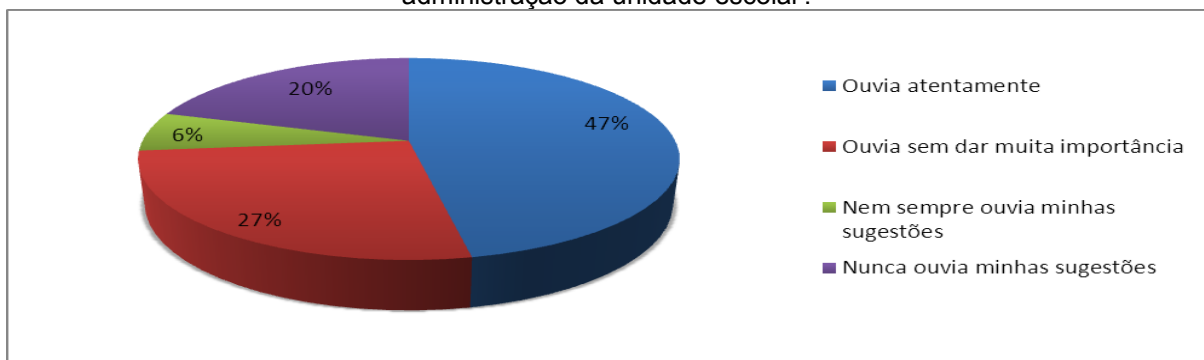
Será a máquina administrativa responsável por inculcar na mente da maioria daqueles que assumem a gestão da escola, o discurso de que é ele quem determina, que, por mais democrática que seja a gestão, se algo der “errado” a responsabilidade será sempre do gestor? Esse é o discurso que os docentes dizem ouvir dos gestores.

Quando ouvimos esse discurso remetemo-nos ao questionamento sobre quais são as reais intenções contidas na política de gestão?

É realmente desafiador entender a postura dos docentes quando em sua maioria respondem que nada fazem quando consideram o comportamento do gestor inflexível. Analisando a situação da maioria que devolveram os questionários nos deparamos com as seguintes particularidades: interinos, professores em final de carreira, professores que possuem uma amizade de bom tempo com o gestor fora do ambiente escolar e professores que em sua maioria reclamam da situação mais não querem se envolver com o problema.

Muitos entrevistados tinham até medo de responder as perguntas. Que sistema é esse, que aprisiona as pessoas a ponto de deixa-las reféns de suas angústias? De inviabilizar não só o diálogo, mas o resultado deste diálogo?

Gráfico nº 6- Como o gestor reagia ao ouvir suas sugestões em relação à organização e administração da unidade escolar?



Fonte: Questionário desenvolvido pela pesquisadora nos anos de 2010 e 2011 em Diamantino-MT

Mais uma vez fica evidente a situação do “diálogo truncado”, existente nas relações entre docente e gestores, o gráfico acima demonstra uma comunidade que em mais de 50% não é ouvida quando necessário, ou seja, todo o discurso de democracia de clima organizacional harmonioso cai por terra quando se percebe que muitos falam, poucos ouvem e quando alguém ouve nem sempre o ouvir é acompanhado pelo respeito à opinião do outro, pelas suas diferenças e/ou similitudes,

na verdade se percebe que esse ouvir é tão simplesmente o fato de cumprir um ato de formalidade.

Considerações finais

É importante deixar claro antes de quaisquer considerações sobre o recorte que o texto trata de que tanto docentes como gestores possuem uma pluralidade cultural que fazem parte do cotidiano escolar. Também é fato de que estar em posição de gestor é algo que hipoteticamente possui um prazo de validade, contudo o ser docente não é só uma profissão mais uma opção de vida. Fazemos esse breve comentário para evidenciar que todos somos atores que fazemos parte do universo da escola, por isso precisamos estar abertos as diversidades e fomentar um clima de respeito e valorização das diferenças.

Com flexibilidade ou inflexibilidade a escola é um espaço de notório saber e divulgação de saberes, tanto formativos como informativos, precisamos lutar por uma escola que seja multicultural, que defenda os seus, que seja harmoniosa e amorosa, que não se deixe levar pelas burocracias do sistema e tampouco se endurecer por causa deste.

Queremos uma escola feita de jequitibás (árvore grande tanto na altura quanto no perímetro), uma escola que se destaque por sua grandeza de sentimentos e de atitudes que possua pessoas que se reconhecem no outro e saibam se construir a partir desta relação entre o EU e o TU.

Referências

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

FINI, M. I. Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, que Tem a Fenomenologia como Suporte. In: BICUDO, M. A. V. e ESPOSITO, V. H. C. (Orgs) **A pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Genealogia do Poder**. 1992

NETO, Alfredo Veiga. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica 2003



CONGRESSO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO 2015
Pesquisa em Educação: a interdisciplinaridade em questão



REZENDE, Antônio Muniz. **Concepção fenomenológica de educação**. Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 2000.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA

Mestranda Juana da Costa Oliveira
PPGEdu/ICHS/CUR/UFMT

Resumo

Este artigo propõe – se uma análise reflexiva sobre as políticas públicas educacionais e suas a influência na formação docente brasileira em meio o contexto social. Que começou sofrer alterações ou mudanças a partir da aprovação da Nova LDB, abrindo discursos sobre a formação docente, que recebe um olhar crítico de alguns teóricos, os quais levantam a bandeira pela reforma destas políticas nas instituições formadoras com intuito de organizar os discursos e políticas públicas educacionais que norteiam a formação continuada dos docentes e sua relação com os conhecimentos teóricos e práticos na construção da identidade do profissional docente, contemplando assim as habilidades e competências inerentes a esta função e as relações sociais postas neste contexto, mencionarei uma breve análise histórica sem muito aprofundamento, pois necessitaria de um período maior de estudos e investigação, pretendo posteriormente dar continuidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Formação Docente. Contexto Social.

Introdução

Após um período significativo de silêncio sobre as políticas públicas educacionais brasileiras para a formação docente, surgem alguns discursos questionando as legislações que regulamentam esta formação, isto ficou notório com aprovação da Nova LDB 9.394/96 que entra em vigor com planos, referenciais, diretrizes curriculares e demais documentos elaborados pelo MEC, que além da formação inicial assegura também a esses profissionais à formação continuada, conforme seu Art. 62 da Lei 9.394/96, alterado pelo Decreto nº 3.554, de 2000.

A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores. (BRASIL, 1996).

Este artigo apresenta algumas reflexões e análises a respeito das influências das políticas públicas educacionais na formação do profissional docente brasileira. Traz também um aporte teórico que fundamenta a questão em estudo, com base no que se configura o modelo de formação de professores e a complexidade para reestruturá-la, tendo em vista uma reflexão sobre as condições necessárias para uma formação que responda e atenda as novas demandas de professores e atualizem os excluídos de uma formação docente adequada. Os vários discursos e políticas públicas educacionais que norteiam a formação continuada dos docentes e sua relação com os conhecimentos teóricos e práticos na construção da identidade do profissional docente, contemplando as habilidades e competências inerentes a esta função. Tudo isto me traz algumas inquietações, será que as políticas educacionais têm contribuído para a aquisição de suporte teórico e prático ao desenvolvimento de habilidades e competências interessante, coesa para formação do profissional docente? Tem apresentado políticas educacionais voltadas para formação docente? Faz relação entre às teorias e práticas docentes visando a valorização da identidade profissional docente em meios os diversos contextos econômicos políticos e sociais? No decorrer deste artigo apresentarei o que propõe os teóricos e as legislações sobre as políticas publicas educacionais.

Políticas públicas educacionais e suas influências na formação docente brasileira

O presente artigo iniciou – se com um apanhado bibliográfico de alguns teóricos e legislações abordam o tema, delimito a temática em: políticas públicas educacionais e sua influencia na formação docente brasileira, os quais deram - me contribuições significantes para estruturação deste artigo, que levaram - me a compreender que as atuais políticas estão sinalizando relevantes aspectos na figura do professor na recuperação da escola de qualidade, transpondo a responsabilidade de solucionar os problemas educacionais.

Este cenário é um sinal de alerta, coloca o professor como solução das problemáticas existentes no âmbito educacional, percebe – se ai a necessidade de repensar as políticas para a formação e prática docente, reativa a ideia de ensino com pesquisa centrada no professor, o qual é reservado à característica de um sujeito que reflete e indaga o seu fazer, desenvolvendo nos profissionais docentes uma visão

técnica de mero transmissor de conhecimento e aplicador de técnica para a solução de problemas, Sacristan (1995) chama – nos atenção para importância de agregar nos cursos de formação perspectiva que considere a prática docente.

Segundo Sacristan diz que:

Não é uma ação que deriva de um conhecimento prévio, como acontece em certas engenharias modernas, mas, sim uma atividade que gera cultura intelectual em paralelo com sua existência, como aconteceu com outras profissões sociais e ofícios. Isto é importante porque muitos dos especialistas em educação se esquecem desde fato quando chega a hora de refletir sobre a relação entre prática e conhecimento. Os problemas da prática não são ociosos ou vazios de fundamentação científica, mas sim contradições que a própria prática origina. (SACRISTAN, 1995, p.70).

Em meias as contradições para compreender a prática docente, alguns profissionais têm desenvolvido estudos que buscam um processo de reflexão – ação – reflexão caracterizando como professor pesquisador.

Nos últimos anos as políticas públicas educacionais têm trazido em seus documentos e pareceres algumas perspectivas de problemática para o processo de formação e atuação docente, propondo que professor desenvolva suas competências e habilidades investigativas com pesquisa sobre sua prática. Isto pode ser conferido na Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior nos Cursos de Licenciaturas, de Graduação Plena (PARECER CNE/9/2001 e RESOLUÇÃO CNE/1/2002), os quais destaco algumas delas: "o desenvolvimento de práticas investigativas e a pesquisa enquanto elemento essencial para formação profissional do professor".

Pode se perceber a complexidade da atuação do professor, os documentos sugerem que os docentes elaborem ações educativas que intervenham no processo de ensino e aprendizagem levando – os muitas vezes improvisar suas práticas pedagógicas, tendo como elemento fundamental o conteúdo desenvolvendo assim uma postura com forma autônoma de investigação científica da prática. O (PARECER CNE 9/2001, p. 28) assegura que o professor seja preparado de modo a conhecer e saber utilizar os procedimentos da pesquisa é assim com posse desses conhecimentos o professor será capaz de:

Produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático.
Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete,

seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiência, recria e cria formas de investigação didática junto aos seus alunos para esses avancem em suas aprendizagens. (PARECER CNE 9/2001, p. 28).

Isto leva – me a refletir e investigar sobre as influencias das políticas públicas na formação docente e práticas pedagógicas, a qual no meu ver precisa ser redimensionada com políticas que favoreçam os profissionais docentes deste sua formação inicial até atuação profissional, buscarem cada vez mais conhecimentos, como afirma LIMA,

A formação do professor precisa ser redimensionada, ou a escola corre o risco de entrar em um processo de esvaziamento de sua função social. O professor que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo – sobre seu saber, seu fazer e seu saber – fazer e agora precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço coletivo. O professor que sai da sua formação inicial “pronto” exercer sua função, agora precisa cada vez mais do conhecimento. (LIMA 2008, p. 137).

Que também recebe dos teóricos uma contribuição significativa para processo de formação do profissional docente, quem salientam a importância de compreender o papel da docência no contexto. Uma delas é que VEIGA salienta que é

Preciso compreender o papel da docência, propiciando uma profundidade científico – pedagógico que capacite o educador a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que deve ser baseada na reflexão e crítica, que torna – se o centro de uma formação continuada que resultam em uma aprendizagem significativa. (VEIGA 2008, p 14)

Ainda segundo VEIGA apresenta outra contribuição para formação docente, que:

A Característica básica da docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, reconfigura saberes procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática e etc. (VEIGA 2008, p 14)

É importante salientar que o rompimento de forma conservadora de ensino reprodutivo, abri – se caminhos para reformulação nos programas curriculares das Universidades e também nas políticas públicas educacionais, torna – se o professor investigador, como afirma Soares e Pereira que:

As universidades, na qualidade de instituições de ensino, pesquisa e extensão, devem formar professores, sem, contudo dissociar essas atividades, ou seja, é necessário haver uma articulação – entendida, aqui como junção, fusão, união – da formação docente com pesquisa – compreendida como processo de produção do conhecimento. Concretamente, isso significa que as universidades devem assumir a formação “professor investigador”, um profissional dotado de uma postura interrogativa e que se revele um pesquisador se sua própria ação docente. (SOARES e PEREIRA, 1998)

Acrescenta Hernández que:

Todo programa de formação de educadores deve constituir – se em objeto de pesquisa na instituição formadora. Projetos de investigação sobre a formação docente permitem não só refletir sobre a preparação que está sendo realizada nessas instituições, mas, fundamentalmente, reconstruir a proposta de formação delas. (HERNÁNDEZ, 1998)

Portanto, a compreensão das atuais velhas políticas públicas educacionais de formação de professores/docentes no Brasil é uma tarefa bastante complexa e necessidade de estudos aprofundados para desvendar tamanha complexidade, estudos esses que respondam os questionamentos da má formação docente. direcionada à formação e atuação do professor como elemento fundamental nas mudanças diante complexidade que envolve a ação docente e as influencias das políticas públicas educacionais neste contexto. Que ao se tratar de políticas públicas educacionais brasileiras direcionadas a democratização, formação e expansão do ensino de qualidade é necessário lembrar do processo histórico que constituiu a educação brasileira a qual passou e passa por enfrentamentos internos e externos desde da chegada do Sistema de Educação Jesuíta no Brasil Colônia, onde a educação era elitista e discriminatória, perpassando pelo Período Imperial o qual a maioria da população era composta de por escravos, negros libertos, índios, mestiços, crianças e jovens pobres impedidos de frequentarem a escola. Passando pela Republica (velha) Café com Leite que continuou com uma política educacional excludentes, também pela Era Vargas com suas reformas reforçando o caráter discriminatória da educação e com Proclamação da República (nova) as mudanças na educação brasileira começaram acontecer lentamente sofrendo vários ataques da elite dominante, ora aristocracia, ora burguesa, até as conquistas da Nova LDB 9.394/96 surge com um modelo marcado pela globalização da economia (capital) reduzindo a função do estado.

Neste contexto os governos brasileiros são submissos as regras ditadas pela política neoliberal, afetando diretamente a população educação brasileira que teve avanços e direitos garantidos na Constituição de 1998, embora esses direitos nem sempre usufruído por todos, tendo gozado destes avanços e direitos a classe dominante. Este conteúdo acima mencionado foi muito bem explorado na disciplina Políticas Educacionais do PPGEDU/UFMT sob a orientação da Professora Doutora Ivanete Rodrigues dos Santos que dedica seus estudos na área de educação com ênfase em políticas públicas e políticas educacionais, onde Ivanete afirma que:

a participação no processo de produção de políticas públicas educacionais se realiza em um contexto socioeconômico, político e cultural caracterizado pela luta de classes, ou seja, pelo conflito entre práticas e interesses antagônicos de classe, que buscam a manutenção ou a conquista da hegemonia. (IVANETE, 2013, p. 28)

Percebe-se que as lutas permeiam em todo processo histórico da educação brasileira, que as conquistas acontece paulatinamente, Por isso é necessário que todos envolvidos no processo educacional estejam atentos com um olhar clínico para os programas de implementação das políticas seja ela educacional ou não, sabendo identificar a ideologia dominante nas entrelinhas das leis e programas que prometem resolver os problemas, camuflando as políticas assistencialistas e dominante para que no mínimo tenhamos a liberdade de gozo das conquistas e direitos.

Considerações Finais

Com os estudos foi possível perceber o quanto a educação brasileira em sua historicidade tem sido influenciada pelas transformações políticas, educacionais, sociais, econômicas, históricas e culturais, as quais o Brasil sofre desde Período Colonial até a Democracia atual, passando por inúmeras reformas educacionais, umas consolidadas outras só ficaram na teoria, outras priorizam investimento no ensino superior (exemplo FIES sustentando a educação privada) e secundário em perda dos demais níveis de ensino.

As políticas públicas educacionais no Brasil estabelecem ao longo dos tempos o "verdadeiro Apartheid socioeconômico" (SANTANA, 2011, 14), desde das escolas jesuítas que educava as crianças e os curumins para transmissão da cultura portuguesa, até os dias atuais no nível secundário ainda cultiva dois níveis de ensino

com finalidades distintas, uma prepara para o ingresso nas universidades (classe dominante) e outra prepara para o mercado de trabalho (classe dominada).

O que pode se perceber que a luta pela democratização, laicização e obrigatoriedade do ensino público no Brasil têm sofrido sérios embaraços como o monopólio da igreja católica, falta de interesse político dos governos, a concorrência do ensino privado, (hoje parte dele financiado pelo dinheiro público) e o controle da elite que sempre opôs a expansão da educação pública.

Portanto, é necessário que encorajados na sociedade civil continue com os movimentos sociais organizados com objetivos de buscar e conquistar uma educação pública, gratuita e emancipadora para todos e em todos os níveis de ensino, exercendo a cidadania, exigindo dos gestores/governos públicos o cumprimento e melhoramento das leis e programas educacionais, fiscalizando e denunciando as interferências internacionais e nacionais na legislação, com isto evita as antigas políticas assistencialistas excludentes já mencionadas anteriormente trazendo retrocesso para educação brasileira.

Mas, esse caminhar é recente no campo educacional, ainda é preciso de ideias sobre emancipação, ideias essas que precisam ser (re) discutidas, "através de um teórico que contemplem os dilemas e as perspectivas da emancipação da humanidade frente as novas configurações societárias instituídas" (FIGUEREDO, 2005, p2). Mediante o exposto, sabemos que o estado neoliberal não construirá política para além dos interesses capitalistas, o desafio posto hoje por Pistrak é

O desafio é a construção de propostas concretas para superar dialeticamente os processos socioculturais desumanizantes construindo, igualmente, novas bases filosófico - científicas capazes de orientar um projeto emancipatório de sociedade (PISTRAK, 2003, p.1).

Por fim, é necessário trazer nas propostas a continuidade de debates e oferecendo questões das quais os poderes e os gestores/governos públicos em todos os níveis de ensino terão de ocupar em seu papel regulador e avaliador com responsabilidade pela qualidade da educação no país.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**, São Paulo: Moderna, 1996

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, e de graduação plena.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. de 20 de dezembro de 1996,

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº CNE/CP 001/2002**. Institui programas para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, e de graduação plena.

FIGUEREDO, Maria do Amparo Caetano de. **Dialogando com Freire e Boaventura sobre emancipação humana, multiculturalismo e educação popular**, V. Colóquio Internacional Paulo Freire Recife, 19 a 22 de setembro 2005. www.paulofreire.org.br

MELLO, Elena M^a. Billig. **Política de valorização e profissionalização do magistério**. Porto Alegre: UFRGS.2008.

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. **A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões**, 1998.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: expressão popular, 2003.

SANTOS, Ivanete Rodrigues dos, **Questão da participação nos conselhos de educação no Brasil e em Portugal**. Cuiabá: EdUFMT, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In. NOVOA, A. Profissão professor. Porto Editora, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de professores: Políticas e debates**. São Paulo: Papirus.

A PESQUISA DE DEMANDA COMO ELEMENTO DO CICLO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM MATO GROSSO

Márcia Helena de Moraes Souza
SECITECI/MT
Estudos de Filosofia e Formação - EFF (PPGE/IE/UFMT)

Fabiano Neves Lopes
SECITECI/MT

Resumo

Em Mato Grosso a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação - SECITECI/MT oferta, por meio das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, formação profissional aos cidadãos mato-grossenses. Este texto apresenta os pressupostos de um modelo, trazendo a pesquisa de demanda como elemento do ciclo avaliativo e os primeiros elementos do "Estudo do Perfil Econômico das Regiões de Planejamento de Mato Grosso para prospecção de demanda potencial para oferta de Cursos Técnicos nas Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica". Observando que a vocação regional indica a demanda por formação profissional para garantir que jovens e adultos tenham oportunidades profissionais em seus locais de domicílio, são relevantes os dados que situam os arranjos produtivos das economias locais e as potencialidades instaladas. No entanto, é preciso ter em conta o planejamento estratégico do Governo de Mato Grosso para compor um cenário de prospecção futura, e nesse sentido, foram convidadas as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Econômico (SEDEC), de Planejamento (SEPLAN) e de Agricultura Familiar e Assuntos Fundiários (SEAF) para compor um grupo de articulação para construir um plano de atendimento de cursos técnicos e demais modalidades da oferta de educação profissional e tecnológica na rede de Escolas Técnicas Estaduais. O alinhamento estratégico com as demais Secretarias de Estado fortalecerá o desenvolvimento regional, apostando na educação profissional como ferramenta de transformação do desenvolvimento econômico em desenvolvimento social, para proporcionar aos egressos das Escolas Técnicas Estaduais, melhor inserção profissional e maior qualidade de vida.

Palavras-chave: Pesquisa de demanda. Avaliação da Educação Profissional. Formação profissional.

Introdução

A Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação – SECITECI, tem suas competências estabelecidas no artigo 24 da Lei Complementar Nº 566 de 20 de maio de 2015, que dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo Estadual. Dentre elas, destaca-se para os objetivos deste trabalho, o item VI:

Contribuir para a capacitação profissional da força de trabalho do Estado, no sentido de viabilizar investimentos geradores de trabalho e renda, implementando a Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, garantindo a oferta pública e gratuita de cursos de educação profissional e tecnológica em todas as suas modalidades e níveis, exercendo a função de fiscalizá-los, nas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino (MATO GROSSO, 2015).

Com a publicação do Decreto N° 160 em 01 de julho de 2015, a SECITECI passa a contar com a Superintendência de Educação Profissional e Superior (SEPS) que congrega as antigas Superintendências de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica. Sob nova denominação, a SEPS inicia as atividades da Coordenadoria de Avaliação Institucional que substitui a antiga Coordenadoria de Desenvolvimento Educacional.

Segundo o Art. 19 do Regimento Interno da SECITEC⁵⁰ (Decreto N° 893 de 14 de dezembro de 2011), a Coordenadoria de Desenvolvimento Educacional (CDE) tinha como missão "realizar estudos e pesquisas em Educação na SECITEC, com vistas à melhoria contínua dos processos de aprendizado das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica". A Coordenadoria de Avaliação Institucional deverá direcionar seus esforços no sentido de responder por algumas das atribuições da antiga CDE:

I – realizar pesquisas de demanda por Educação Profissional e Tecnológica, com base na realidade socioeconômica dos municípios sedes das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica e sua área de abrangência;

II – realizar estudos e pesquisas que possibilitem acompanhar e propor alternativas de melhoria contínua da qualidade da educação ofertada;

III – realizar a avaliação institucional das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, contemplando o acompanhamento de egressos (MATO GROSSO, 2011).

Nossa proposta de trabalho se aproxima do pensamento apresentado por Dorneles (2011) quanto ao entendimento do papel da avaliação nas políticas públicas,

⁵⁰ A denominação SECITEC - Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia é anterior à Lei Complementar N° 566 de 20 de maio de 2015, que passa a incorporar a inovação como elemento de destaque para os propósitos da Secretaria.

Inserido no ciclo das políticas públicas, a avaliação é entendida, conforme Kipnis e Algarte (2001), como uma “forma técnica que possibilita à gestão analisar e julgar todas as fases deste processo”. Avaliar, portanto, corresponde ao “conjunto de mecanismos, instrumentos, métodos e técnicas utilizados para acompanhar, analisar e julgar a execução” das políticas públicas, que se expressam por meio de programas e projetos públicos (DORNELES, 2011, p. 27).

E seguimos com a autora,

[...] a abordagem de Vianna (2000) sobre avaliação educacional nos esclarece o caminho que se pretende tomar neste estudo.

Segundo esse autor, avaliação educacional constitui-se como uma reflexão, não gera verdades incontestáveis, mas sim deve formular argumentos para análise, sugerir elementos para uma discussão posterior, para tomada de decisões (DORNELES, 2011, p. 38).

Deste modo, para estabelecer um marco zero nas referências que serão adotadas quanto às atividades desta Coordenadoria, empreendemos a tarefa de levantar, segundo dados oficiais disponíveis, o perfil econômico das Regiões de Planejamento de Mato Grosso visando identificar a demanda potencial para oferta de cursos técnicos nas Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica da SECITECI.

Um levantamento preliminar da base de dados disponibilizada pela Secretaria de Estado de Planejamento (SEPLAN) norteou a construção de um relatório primeiro, também pautado em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e informações dos sites das Prefeituras Municipais de Mato Grosso.

Este trabalho primeiro, teve por objetivo criar parâmetros iniciais de avaliação do cenário produtivo da economia do Estado para balizar a oferta de Cursos Técnicos para a atual rede de oito Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso (ETEs), que em função da prorrogação, em junho de 2015, dos convênios firmados em 2009 entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a SECITECI, passará a contar com 16 ETEs com a retomada das construções de 8 novas Escolas. Foi elaborado um quadro de referências com as quais serão construídos os próximos passos para o refinamento da pesquisa de demanda potencial de cursos técnicos para toda a rede de Escolas Técnicas Estaduais de Mato Grosso.

Ao iniciar o ciclo avaliativo por elementos da pesquisa de demanda para a oferta de cursos nos propusemos a identificar não só indicadores para o trabalho futuro mas também apontamentos com as quais se possa avaliar o modelo de atendimento que a Secretaria vem adotando ao longo dos últimos anos. Como passo primeiro demarcamos a compreensão do compromisso de atendimento que deve, na medida das possibilidades concretas, prospectar demandas potenciais, uma vez que a educação profissional tem como característica a impermanência dos cursos por períodos maiores do que o necessário para o atendimento da formação profissional necessária à cada localidade.

Outra questão fundamental é a leitura da dimensão territorial de Mato Grosso como elemento desse compromisso de atendimento, antes mesmo da expansão da rede de Escolas Técnicas Estaduais, indicando um plano de atendimento alinhado ao desenvolvimento regional do Estado.

Propomos a sistematização de um modelo avaliativo que seja assertivo desde a entrada do aluno, no acompanhamento de seu desempenho e após a conclusão do curso, já egresso, seu posicionamento no mundo do trabalho, e até mesmo seu retorno, observando as possibilidades de avançar em um itinerário formativo. Só assim será possível reiniciar o processo avaliativo, dimensionando a capacidade de atendimento da SECITECI avaliando sua contribuição social especificamente quanto à capacitação profissional dos cidadãos desta terra.

Desenvolvimento

Dentre os preceitos e garantias constitucionais figura a priorização do direito à profissionalização, desde 1988, conforme artigo 227 da Constituição Federal, ao estabelecer: "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização [...]" (BRASIL, 1988, art. 227), objetivando o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, art. 205).

Dos direitos decorrem as políticas públicas, e em Mato Grosso, a Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (PEEPT) compromete-se com a possibilidade concreta de efetivação do direito à profissionalização quando afirma que,

Integrar a Educação Profissional e Tecnológica ao mundo do trabalho é fundamental, mas esta integração somente acontecerá na medida em que for ajustada às reais demandas do desenvolvimento econômico regional, ao lado de consistentes políticas de geração de emprego e renda [...] (POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2006, p. 5).

Este trabalho pretende recuperar aspectos importantes do papel da SECITECI na Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso (PEEPT/MT), especialmente quanto à sua responsabilidade na articulação das instituições que promovem ações de capacitação e qualificação profissional no Estado.

Queremos destacar alguns dos princípios assumidos no referido documento, que indicava também as ações por meio das quais esses princípios deveriam ser desenvolvidos.

Quanto à "Integração da Educação Profissional e Tecnológica com o mundo do trabalho" a PEEPT/MT reconhecia que,

A Educação enquanto processo formativo não pode se descuidar do contexto histórico-social em que ela se realiza. As transformações ocorridas no mundo do trabalho devem ser instrumento de estudo e elemento balizador das ações da educação profissional. A educação profissional e tecnológica deve ser vista, portanto, como um instrumento importante na vida do trabalhador, possibilitando ao aluno abertura suficiente para reformular seus conhecimentos frente aos novos desafios (POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2006, p. 16-17).

Mas é preciso atualizar essa formulação em uma perspectiva que indique a articulação deste texto com aspectos mais amplos do desenvolvimento científico e tecnológico, aportando na formação profissional condições que favoreçam também a inovação como elemento propulsor no processo de educação profissional.

Destacamos ainda algumas das ações que a Política indicava e que servem de referência para o trabalho proposto:

- Na oferta de cursos, respeitar a diversidade e as peculiaridades das regiões;
- Monitorar a colocação dos alunos no mercado e a participação em processos de geração de trabalho e renda;
- Promover ações que possibilitem o mapeamento e diagnóstico do mercado de trabalho para tomada de decisões;

- Buscar uma articulação entre as instituições de Educação Profissional e Tecnológica com os Arranjos Produtivos Locais (IDEM, p.17-18).

Para a "Integração da Educação Profissional e Tecnológica com outras políticas públicas" o Plano Estadual de EPT alertava:

Faz-se necessário superar o pensamento redutor que visualiza a educação profissional como mero assistencialismo, sendo importante passar a vê-la como instrumento de inclusão social.

Todavia, a educação profissional e tecnológica, por si só, não se basta para este fim. É preciso buscar uma integração com a política de desenvolvimento econômico, política de geração de emprego e renda, entre outras. A educação profissional e tecnológica deve ser vista como mais um componente que possibilite ao trabalhador a conquista e a manutenção de seu emprego, colaborando para a melhoria de sua qualidade de vida (IDEM, p. 18).

Outro elemento norteador destacado da PEEPT/MT foi o princípio da "Pesquisa como meio de fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica", assim expresso no documento:

Entende-se também como prioritária a vinculação da formação profissional com o desenvolvimento da pesquisa tecnológica nas instituições. Para isto, é fundamental que a escola de educação profissional e tecnológica envolva professores e alunos em projetos de pesquisa tecnológica de relevância regional (IBIDEM, p. 19).

Daí a necessidade de atualizar constantemente todas as referências didático-pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), seja nos planos de cursos, nas atividades práticas, nas oportunidades de estágios, e na formação continuada dos professores e profissionais envolvidos no processo educativo da capacitação profissional. Assim como a pesquisa permanente como modo de planejamento, de acompanhamento e de avaliação das ações dentro e fora das salas de aula, nas Escolas Técnicas e na Superintendência que as abriga dentro da estrutura da Secretaria de Estado.

E por fim, o mais importante, o que entendemos ser o princípio fundante de toda política pública, "A Educação Profissional e Tecnológica como meio de inclusão social" especialmente em um Estado que vem provando sua competência em promover o desenvolvimento econômico, o destaque ao compromisso atual de investir na transformação dessa força em promoção e desenvolvimento social. Na Política

Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, uma das ações em especial conclama a atuação da Coordenadoria de Avaliação Institucional:

Ampliar o acesso e permanência na educação profissional e tecnológica mediante a expansão das vagas, aperfeiçoando as condições de permanência nas escolas, inclusive para as minorias, assim como criando mecanismos de combate à evasão escolar (POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2006, p.14-15).

Portanto é fundamental pensar a pesquisa de demanda por formação profissional dentro de uma modelagem de avaliação institucional que permita contemplar todo o processo desde a oferta do curso até a empregabilidade do aluno egresso, o que novamente afeta o mercado de trabalho redimensionando a demanda por mais formação profissional, naquele mesmo nível de qualificação ou em outro formato de capacitação tendo em conta os itinerários formativos dentro dos eixos tecnológicos da Educação Profissional e Tecnológica.

A legislação é farta e guarda coerência quando se observam não só o conteúdo dos marcos legais, como também a articulação dos mesmos nos âmbitos federal e estadual. Conforme Parecer CNE/CEB Nº 16/99 de 26 de novembro de 1999, "As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais" (BRASIL, 1999) e no sentido de prospectar a demanda potencial para oferta de Cursos Técnicos nas Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, a Resolução Normativa Nº 001/2014 de 06 de agosto de 2014 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, em seu artigo 10 indica algumas tarefas a serem realizadas: "I - prospecção do atendimento às demandas da sociedade, dos cidadãos e do mundo de trabalho; II - conciliação das demandas identificadas com o perfil socioeconômico da região e a capacidade institucional" (MATO GROSSO, 2014).

Maron e Germano observam que o avanço da reestruturação produtiva no país e as transformações dos processos produtivos "geraram novas demandas de educação e qualificação técnico-profissional dos trabalhadores, visto que alterou substancialmente a natureza do trabalho e seu conteúdo em todos os setores da economia, embora não de forma homogênea" (MARON e GERMANO, 2010, p. 58).

A busca pela assertividade na oferta de cursos não é tarefa simples, dado que a identificação das demandas profissionais insere-se num contexto ampliado do cenário econômico-social-ambiental, especialmente quando se tem em conta a diversidade encontrada em um Estado plural como Mato Grosso. Neste mesmo sentido apontam os autores supracitados, "diante da demanda de educação do trabalhador, um dos desafios postos à criação de políticas para a educação profissional é considerar a complexidade do atual contexto do mundo do trabalho [...]" (MARON e GERMANO, 2010, p. 53).

Além do mais, não basta acertar apenas na indicação dos cursos orientados pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), que desde 2008 sistematiza e organiza a oferta de Cursos Técnicos e acolheu no período de 2009 a 2011 sugestões materializadas na Resolução CNE/CEB Nº 04 de 06 de junho de 2012, que trata da atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. É preciso ter em plano aspectos outros que só podem ser perscrutados com rigor, nas relações que permitem maior proximidade com a realidade local. Algo que a capilaridade de uma rede que figura distribuída no interior do Estado pode garantir, mais, ou menos, em função de sua amplitude, ou seja o quanto está presente nas diversas regiões do Estado e o quanto interage com a comunidade local.

No Parecer CNE/CEB Nº 16/99 de 26 de novembro de 1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, esse aspecto é mencionado do seguinte modo "A propriedade dos cursos de educação profissional de nível técnico depende primordialmente da aferição simultânea das demandas das pessoas, do mercado de trabalho e da sociedade" (BRASIL, 1999).

Para Machado,

No campo da educação profissional, relatório da SEADE (2000) informa que a crescente demanda por informações estatísticas atualizadas e diversificadas vem permitindo às instituições de pesquisas regionais a possibilidade de não só descentralizar a base operativa de sua produção como, sobretudo, de ampliar - e, conseqüentemente, testar e refinar - a aplicação de novas metodologias. Para Carneiro (1998), impõe-se a necessidade de realização de estudos de mercado, de análise de novos perfis profissionais, de análise de tendências tecnológicas e de avaliação da atual oferta de cursos (MACHADO, 2002, p. 48).

Para tanto, contamos com a figura das Coordenações de Integração Escola e Comunidade, que nas Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional de Mato Grosso desempenham o importante papel de articuladores da escola junto a comunidade local. São eles nossos interlocutores junto a sociedade produtiva regional, que fortalecem a Direção das ETEs no contato próximo e articulado às empresas locais, às demais instituições educacionais, à gestão pública municipal, Conselhos e tantas outras representações públicas nos municípios.

Ainda como contribuição de Machado, o destaque à necessidade e importância da utilização continuada de pesquisas de demanda a partir das escolas, "os estudos e pesquisas deverão caracterizar um cenário da área de abrangência da escola, considerando informações sobre mercado de trabalho, que determinem os perfis de oferta e demanda por empregos qualificados" (MACHADO, 2002, p. 50), o que nos leva a fundamentar nossa proposta de ação valorizando o trabalho do Coordenador de Integração das ETEs. Tanto porque podem estreitar relações para melhor aferir as demandas locais, quanto porque podem acompanhar de perto a evolução dos ex-alunos que se estabelecerem em atividades produtivas locais, o que permite o acompanhamento de suas trajetórias profissionais e a assertividade da formação oferecida.

A necessidade de que todas as instituições de formação monitorem de perto o mercado existente para seus egressos é destacada por Castro (apud Diagnóstico da formação profissional, 1999). Ele recomenda ao conjunto das escolas de ensino profissional e técnico, estudos para acompanhamento de ex-alunos, como forma de manter-se em dia com a evolução do mercado (MACHADO, 2002, p. 41-42).

Considerações para o momento

Quando a Avaliação Institucional é pensada de modo a garantir que a centralidade de todo o processo esteja voltada para o acesso, a permanência e o sucesso do aluno, os fluxos e as composições são secundários. Não se está pensando uma rotina de processos que serão estruturados de modo a cercar todas as variáveis, controlando-as e engessando seus modos de aferição. A organização e sistematização dos processos passam a ser vistos como ferramentas, necessárias e rigorosas, para garantir que os diagnósticos sejam alimento do ciclo avaliativo e não produto final do mesmo.

Nesse sentido os cidadãos, quando alunos que concluem seus planos de formação, passam a ser os melhores colaboradores para o replanejamento das ações educativas e das relações com a comunidade. Dorneles (2011) aponta excelentes motivos para que o acompanhamento de egressos seja tratado com destaque no processo avaliativo da oferta de educação profissional e tecnológica:

Egressos por serem os principais beneficiários da política de educação profissional, e por terem concluído o curso, supõe-se que tenham o olhar de quem passou pela instituição e agora já está fora dela [...] (DORNELES, 2011, p. 89).

[...] dados sobre o itinerário formativo de estudantes e egressos seriam fundamentais para gerar informações às instituições de ensino, aos gestores de política pública e à sociedade acerca das possibilidades e consequências da educação profissional na vida do cidadão. Além de envolver, no processo de avaliação, os principais interessados na política educacional, os estudantes (DORNELES, 2011, p. 9).

Dados de egressos correspondem à efetividade social potencialmente, que é um critério que corresponde à adequação da EPT às necessidades técnicas e sociais do estudante e/ou trabalhador, dentro do contexto das transformações sociais e tecnológicas e das implicações em sua vida profissional e social (DORNELES, 2011, p. 115).

A Pesquisa de Acompanhamento de Estudantes Egressos [...] toma forma de avaliação de política pública que, conforme Rua (2000, p. 2), — é decisiva para o processo de aprendizagem institucional e também contribuiria para a busca e obtenção de ganhos das ações governamentais em termos de satisfação dos usuários e de legitimidade social e política (DORNELES, 2011, p. 123).

Para dar consequência a esta sistemática de trabalho, a Coordenadoria de Avaliação Institucional pressupõe a articulação de suas atividades às demais Coordenadorias da Superintendência de Educação Profissional e Superior, especialmente àquela que orienta o funcionamento das ETEs, a Coordenadoria de Educação Profissional e Tecnológica. O primeiro relatório disponibilizado internamente, teve como objetivo marcar um levantamento inicial, estabelecendo um panorama ampliado das atividades econômicas desenvolvidas em cada Região de Planejamento de Mato Grosso. Este trabalho foi socializado com as demais Secretarias que se articularam em apoio à esta proposta.

Informação primeira será constantemente atualizada e sistematicamente socializada com as demais Coordenadorias da SEPS, com as demais Secretarias envolvidas e também com as ETEs, sempre objetivando refinar o planejamento da oferta de Cursos Técnicos.

É importante ressaltar que a atuação das Escolas Técnicas Estaduais não se restringe ao limite geográfico do município sede, nem tampouco está estritamente vinculada às regiões de planejamento da Secretaria de Planejamento de Mato Grosso. A definição de territórios de atendimento para cada unidade ETE será objeto de estudo a partir da configuração da rede, com a construção das novas escolas, pautando não só a capacidade instalada, como também a demarcação de atividades produtivas e realidades socioeconômicas observáveis neste planejamento.

Apontamos então o momento atual deste plano de trabalho. O movimento de aproximação entre as Secretarias, com o objetivo de articular ações de planejamento integrado para que a Educação Profissional e Tecnológica em Mato Grosso seja efetivamente capitaneada pela Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação, está em curso em um grupo de discussão que promete somar esforços na direção do desenvolvimento regional do Estado.

Por outro lado, no processo de construção do Plano Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação, o Eixo V, trata especificamente da Educação Profissional como importante mola propulsora do desenvolvimento científico e tecnológico do Estado e tem reunido os atores institucionais que deverão compor uma rede de informações para o fortalecimento desse segmento educacional.

A Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação tem indicado investimentos na construção do primeiro Parque Tecnológico de Mato Grosso e a inovação tem sido o elemento mais destacado no planejamento de médio e longo prazo, não só como aposta de futuro mas também como ideia-força para a busca de inovação inclusive nos processos de gestão, num modo de pensar e propor outras formas de atuação, e é nesse sentido que toda a dinâmica da avaliação institucional está sendo gestada. Num pensamento afinado na perspectiva da implementação e avaliação como parte integrante do ciclo de políticas públicas, "que deve informar as reflexões cruciais da intervenção estatal como estratégia metodológica de avaliação voltada para o gestor de políticas ou programas sociais" (DORNELES, 2011, p. 25).

Esse artigo aponta os fundamentos de um trabalho que vem sendo desenvolvido, e é nessa perspectiva que seguiremos incorporando a pesquisa nas atividades cotidianas da gestão pública da educação profissional por compreender que de outra forma estaríamos sempre alguns passos atrás do desenvolvimento econômico, quando o que almejamos é que o desenvolvimento social seja plenamente contemplado com a melhoria da qualidade de vida do cidadão mato-grossense.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 16** de 05 de outubro de 1999.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 04** de 06 de junho de 2012.

DORNELES, Rachel Pereira. **Avaliação da Educação Profissional: um estudo sobre indicadores específicos**. Dissertação. UnB. Brasília, 2011.

MACHADO, Geraldo Ribas. **Um estudo do perfil demandado pelo mercado de trabalho para os alunos egressos da Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Dissertação. UFRGS. Porto Alegre, 2002.

MARON, Neura Maria Weber; GERMANO, Marcilei Serafim. **Perspectivas e Desafios para a Formação Profissional no atual contexto da educação e do mundo do trabalho no Brasil**. In: Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.19, n.2, p.51-63, mai./ago.2010.

MATO GROSSO. **Decreto Nº 893** de 14 de dezembro de 2011.

_____. **Decreto Nº 160** em 01 de julho de 2015.

_____. **Lei Complementar Nº 566** de 20 de maio de 2015.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa Nº 001/2014** de 06 de agosto de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. **Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica**. 2006.

ESCOLAS DO CAMPO: A PARTICIPAÇÃO COMO PERSPECTIVA

Iorim Rodrigues da Silva
(PPGE/UFMT/GEPTE)

Edson Caetano
(PPGE/UFMT - Orientador)

Resumo

Com esse artigo temos como objetivo de estudo a participação da comunidade no processo de implantação das políticas da educação do campo nessas escolas, suscitando a discussão para a forma como tem ocorrido a participação popular no processo de implementação das políticas da educação do campo, as ações educativas e as ações dos movimentos. Para o alcance do objetivo, adotaremos a abordagem da pesquisa tipo qualitativa interpretativa, sendo que a coleta dos dados será feita por meio de análise documental, aplicação de questionário e entrevistas. Acredita-se que o mesmo possa contribuir para a discussão sobre a temática, de modo que o papel da escola seja repensado e que a participação popular constitua-se, na prática, como instrumento que fortalece a escola e a comunidade ao seu entorno com a consolidação das mesmas. Nesse horizonte, as políticas públicas para a educação do campo devem levar em consideração o modo de ser e de viver dos diferentes sujeitos do campo como seres humanos, ou seja, seus valores, seus costumes e hábitos, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, o meio ambiente, seus modos de organizar as famílias, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso. Fazer do povo do campo, e de seus processos de formação, o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e a sua articulação com o projeto de país e de campo, determinantes da política de Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Movimentos Sociais. Participação Popular.

Introdução

A educação do campo é um movimento recente na história educacional brasileira, mas que reflete um momento de confluência entre os movimentos sociais e as políticas públicas. Ela nasceu tomando posição contra a lógica econômica que expropria as famílias de trabalhadores de suas terras. Seu objetivo é formular uma pedagogia que fundamente as reivindicações de uma educação cuja identidade é cultivada pelos próprios sujeitos que tem a terra como base e que veem na educação, uma forma de transformação social, cultural e política da sociedade brasileira, uma educação que responda às necessidades das classes trabalhadoras do campo, de reconhecer-se na proposta educativa do país; uma educação que vincule às questões

inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos sujeitos do campo, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à realidade social da vida coletiva do país.

Mesmo depois de anos de luta e pressão por políticas públicas voltadas especificamente para a educação do campo, elas ainda são uma utopia, embora os movimentos sociais, principalmente o MST, tenham conseguido muitas vitórias nesse sentido. Porém, quando se estuda os problemas relacionados ao campo no Brasil, detecta-se como um de seus principais problemas a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formato adequado à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham e isso implica também a ausência de uma educação que responda às necessidades das classes trabalhadoras que tem na terra sua condição fundamental de cidadania.

Breve histórico

Nos últimos tempos os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST, tem demonstrado uma preocupação com a educação escolar, implantada pelos governos no meio rural ao longo da história desse país e tem apresentado propostas para a implementação de um novo modelo de escola para os povos do campo, tendo como prerrogativa o princípio constitucional da gestão democrática no ensino público por meio da participação popular no processo de elaboração das propostas de ensino para essas escolas.

Essa preocupação e como foi desencadeada a luta pela educação no meio rural, acabaram se estabelecendo como parâmetros para a organização dos movimentos sociais em torno do fortalecimento da Educação do Campo. Tanto que após o encontro em Luziânia/GO, a partir de julho de 1998, resultou na articulação de uma série de discussões e de conferências, pela construção de uma política que organizasse a estrutura e o funcionamento da educação escolar no meio rural, a denominada articulação nacional por uma educação do campo.

A perspectiva da educação escolar para o atendimento aos filhos dos trabalhadores rurais, que vem sendo discutida nessa nova dinâmica social e cultural é a que permite viver a experiência humana e cultural coletiva que lhe é negada no

ambiente escolar: o acesso, ao mesmo tempo, ao saber teórico e prático atualizado e articulado ao mundo em que ele vive, facultando-lhes, dessa forma, melhores condições para as suas escolhas, inserção no mundo do trabalho (ou não), das relações sociais e da cultura, e a concepção de que o campo e a educação do campo se constituem como espaços de direitos humanos e sociais, portanto, como espaços para o exercício da cidadania e para a tomada de consciência de direitos.

Outro pressuposto básico, segundo Fernandes (2004), é o de que as diferenças entre a escola **no** campo e a escola **do** campo, são no mínimo duas, em que: a escola **no** campo expressa um modelo pedagógico vinculado à tradição ruralista de dominação e, a escola **do** campo expressa uma nova visão, alicerçada em uma proposta de pedagogia que referencia as experiências dos povos do campo. E, também, que a educação do campo deve ser entendida como,

Direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade, visto que quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. [...] esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural, condição fundamental para o entendimento do direito do exercício da cidadania. (FERNANDES, 2002, p. 98)

Trata-se, ainda na expressão do autor, de uma disputa de “território imaterial” (conhecimento), que pode tornar força material na luta política por territórios muito concretos, como por exemplo, o destino de uma comunidade camponesa. Daí a necessidade de defesa da educação do campo como direito de uma população em obter referências teóricas e políticas para que possa compreender e pensar a realidade, tendo como base o espaço em que vive.

Educação do Campo: possibilidades de organização

Duas coisas ficam patentes nos estudos e pesquisas sobre as Escolas do Campo: (1) a necessidade de que sua organização seja pensada de forma coletiva; (2) e que esta organização tenha como base a realidade onde está localizada (e da qual a escola faz parte e não está apenas inserida nela). Certamente essas duas considerações parecem fundamentais para a organização da Escola do Campo. Da

mesma forma que se torna importante diferenciar a escola do campo da escola da cidade, por força das suas especificidades. Ainda, é possível perceber as diferenças internas encontradas entre as Escolas do Campo. Isto é: não existe somente uma forma de organização da Escola do Campo. Portanto, ela não é uniforme.

A escola pode ser um espaço de formação mais plural, que contemple as especificidades do campo, incorporando ao seu currículo a riqueza de conhecimentos que esse espaço produz. As razões para essa formação mais plural é defendida por Arroyo (2012) e encontra justificativa na função política da escola, pois para ele:

Ela deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; [...] em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar... Que escola, que currículo e que formação dos seus professores darão conta dessa escola articulada aos processos produtivos, de trabalho, de lutas do campo? (ARROYO, 2012, p. 365)

Desta forma, faz-se necessário que a escola seja parte integrante da comunidade e não apenas que esteja inserida nela, uma vez que a escola do campo surge no interior do movimento organizado de luta pela terra como um projeto coletivo de fortalecimento das lutas e dos movimentos sociais; que o seu currículo esteja vinculado aos saberes do trabalho, da cultura, ao modo de produção, em que se contemple nessa formação a construção e a afirmação dos valores, da cultura, da identidade daqueles que compõe os povos do campo, Arroyo (2012) salienta que:

Os movimentos sociais constroem leituras de mundo, de sociedade, de ser humano, de direitos e de formação mais totalizantes, menos segmentadas por recortes. [...] priorizam o direito à formação plena humana [...] na defesa de formação já não segmentada por áreas e articulando tempos presenciais e tempo de comunidade ou de inserção nos processos formativos do trabalho [...] da inserção nas lutas dos movimentos pela terra, pelos territórios, pela libertação. [...] a educação do campo e a formação de seus profissionais [...] não se desenvolve na lógica fragmentada com que a racionalidade técnica recorta as cidades, na qual cada instituição e campo profissional é capacitado para dar conta de um recorte social. (ARROYO, 2012, p. 366)

Percebe-se, por exemplo, que ainda hoje, por mais que se inicie a apresentação de algumas políticas públicas relacionadas à educação do campo, em pleno início do século XXI, elas são pensadas e construídas para o meio urbano, sem

que contemplem as especificidades dos sujeitos do campo. Ademais, ainda é tímida nos órgãos educacionais da administração central, tanto no âmbito da União, como dos Estados e dos municípios, a preocupação de se construir uma proposta educativa específica para as escolas do campo, embora, no âmbito do discurso, o papel da escola seja o de atender as necessidades educacionais dos alunos.

Como argumenta Arroyo (1999),

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola do meio rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, para ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras (ARROYO, 1999, p.33).

Hoje, educação do campo vem se tornando, lentamente, uma realidade, enquanto uma política pública. É um movimento recente na história da educação brasileira, que reflete um momento de confluência entre os movimentos sociais e as políticas públicas⁵¹. Ela nasceu tomando posição contra a lógica econômica que expropria as famílias de trabalhadores de suas terras. Seu objetivo é a formulação de proposta pedagógica que fundamente as reivindicações de uma educação cuja identidade é cultivada pelos próprios sujeitos que tem a terra como base e que veem na educação, uma forma de transformação social, cultural e política da sociedade brasileira.

Entender, no entanto, educação do campo implica em compreender a conceituação de educação rural, uma vez que é com base na concepção que se tem de educação rural, que se estabelecem os parâmetros que dão sustentação à necessidade de se constituir uma concepção de escola para o meio rural o que, por sua vez, vai delinear a discussão e a implementação da política de educação do campo, de escola, de formação de professor, de gestão, e mais, que se estabelece o

⁵¹ - A articulação nacional "Por uma educação do campo" teve seu início no processo de preparação da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27^a a 31 de julho de 1998. A ideia da Conferência, por sua vez, surge durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) organizado em julho de 1997, cuja promoção foi Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST. Quanto a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo foi promovida a nível nacional pelo MST, CNBB, UNB, UNICEF e UNESCO.

tipo de sociedade e o tipo de homem que se quer formar.

Segundo Fernandes (2006), o conceito de rural em oposição ao urbano, no Brasil, teve até a década de 1970 sua expressão máxima, significando a diferença entre o atraso e o moderno, ou seja, o fato de está na territorialidade definida como urbana, significava estar em contato com o que havia de mais moderno. Noutra proporção o lócus do atraso estava, relacionado à forma de vida dos que estavam na zona rural e suas técnicas de produção rudimentares. Pressuponham que os que vivem neste espaço, são considerados á parte, “fora do comum” e da totalidade definida pela representação social urbana.

De acordo com Fernandes (2006), o conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. Para o autor,

Educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. Nesse sentido, a análise separada das relações e dos territórios é uma forma de constituir dicotomias. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades, pois os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meio das relações de classe para desenvolver seus territórios (FERNANDES, 2006, p. 56).

Mais ainda, conforme Arroyo, (2004), a educação do campo nasce de outro olhar sobre o campo, não mais aquele olhar negativo, preconceituoso, de que o campo é um lugar de atraso, lugar de inferioridade, como um modo de produção, de vida e de cultua em extinção, mas uma visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social.

Posto isto, destaco um ponto interessante levantado no texto base da educação do campo (1999), para entender concepção de campo que é a relevância da sua interação com cidade, na medida em que enfoca a necessidade de compreensão que essa interação faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira e que, nesse sentido:

É preciso refletir sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da

sociedade para quebrar o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. É preciso romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado), que gera dominação, e afirmar o caráter mútuo da dependência: um (rural ou urbano, campo ou cidade) não sobrevive sem o outro. A sociedade atual tende a esquecer o que é rejeitado, o que não é dominante. Na sua lógica, só sobrevive a versão dos vencedores (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 34-35).

Com base nesse pressuposto, começou-se a discutir outro perfil de escola do campo, não uma educação **para** os sujeitos do campo e sim uma educação **com** os sujeitos do campo. Para Molina (2004), a educação do campo como novo paradigma, está sendo construída por diversos grupos sociais e Universidades, buscando romper com o paradigma rural cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida, o lugar da dialetização da cultura, do saber e da formação de identidades.

O projeto de educação do campo, como é entendido por Caldart (2012), é algo que

(...) nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto do país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257).

Embora, de certo modo, a luta pela educação do campo tenha obtido uma série de conquistas, tratá-la como política pública, como de fato é, depende de que educadores e educadoras do campo sejam desafiados na compreensão de que uma política pública é uma política de direitos, e que as atividades docentes construam um “novo” espaço pedagógico. Como argumenta Arroyo (2007, p. 158), “Trata-se de ter consciência que a história da afirmação dos direitos públicos, humanos e sociais só acontece quando é assumida e politizada”.

Ainda discorrendo sobre a temática, Arroyo (2007) enfatiza que,

Assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço. As políticas públicas e os ordenamentos legais passaram a ser inspirados nessa concepção de direitos.

Entretanto, isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural. A ênfase na educação como direito de todo cidadão deixa explícitas tensões na concepção de direito, de educação, de cidadania, de políticas públicas: ver e defender esses direitos como generalistas sem o reconhecimento das diferenças (ARROYO, 2007, p. 160).

Nesse sentido, é até urgente chegar a uma definição de política pública como expressão de uma política nacional e não de compartimentação. Essa política deve contemplar a formação de professores, financiamento e garantia de uma expansão da rede que evite o deslocamento dos estudantes do campo para a cidade, balizada numa proposta pedagógica que se pautem em princípios que vejam o campo como espaço próprio de vida e de realização da humanidade, de acordo com o que preconiza o Parecer no 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação.

Por se constituir como política pública é importante, também, levar em consideração o que está estabelecido nas Diretrizes Operacionais da educação do campo, quando formaliza,

Sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Parágrafo único do Art. 2º das Diretrizes Operacionais).

A construção de um projeto coletivo de educação do campo pode ser considerada como meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que a escola deve imprimir à educação e à maneira de implementar essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações que, de acordo com Fernandes (2006), “entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários”. A ideia é, portanto, de construção de uma democracia como prática que se instale na vida social cotidiana dos sujeitos do campo.

Educação do campo: projeto coletivo

Entendo que a forma pela qual se exercita a democracia é a participação. Muito diferentemente do que se vem praticando como participação, onde os sujeitos são chamados à escola para executarem ações estabelecidas por ela, decisões estas geralmente originadas na direção da escola, em que os sujeitos apenas validam as decisões já tomadas. A participação aqui destacada compreende a possibilidade de todos os segmentos internos e externos à escola decidirem os rumos da escola de forma coletiva, onde a execução das tarefas caberá aos seus grupos profissionais específicos.

Nesse horizonte é necessário fazer uma reflexão do significado da participação para entendê-la como conquista como enfatiza Demo (1993). Estudos feitos por Gohn (2003) tem colocado que a participação está sujeita a interpretações, significados e estratégias diferenciadas, conforme os paradigmas analíticos que se adote. Ainda que implique em definições polarizadoras, é importante compreender esse fenômeno sob as diferentes vertentes, a saber: a concepção liberal, que se deriva em corporativa e comunitária e a concepção democrática, em sua versão revolucionária e democrático-radical. Quanto à participação, Gohn (2003) diz ainda que,

Quando a participação tem seus fundamentos no paradigma democrático, tem na soberania popular o princípio regulador da forma democrática, concebendo a participação como um fenômeno que se desenvolve tanto na sociedade civil quanto no plano das instituições formais políticas. Tem no sistema representativo, via processo eleitoral, o critério supremo de organização dos indivíduos e, como tal, está sujeita a alguns vícios existentes na concepção liberal (como o clientelismo) e ou ainda a forma autoritária de participação (cooptação). Dentro desse paradigma, de um lado, tem-se a concepção revolucionária, estruturada em coletivos organizados para lutar contra as relações de dominação e pela divisão do poder político (GOHN, 2003, p.56).

Com base no paradigma democrático, concebemos a participação como àquela que, na argumentação de Demo (1993), se constitui “como uma conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre fazendo”. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Para o autor, como conquista processual, a participação não deve ser compreendida como dádiva, como concessão ou algo já preexistente. Como dádiva porque não poderia ser considerado

como produto de conquista e, sequer, realizaria o fenômeno da autopromoção. Não pode ser compreendida como concessão, porque não se constitui como fenômeno residual da política social, mas é, antes de tudo, um de seus eixos centrais, por fim, não pode ser entendida como algo preexistente visto que o espaço da participação não cai do céu, nem é o primeiro passo, mas é algo a ser conquistado.

Demo (1993) nos chama a atenção para o fato de que o entendimento do conceito de participação, enquanto conquista, pressupõe, de antemão, a compreensão de que o processo de participação está relacionado diretamente com a tendência histórica à dominação. Isto faz com que não exista um espaço onde predomine naturalmente a participação. Nesse caso, se a participação vem ocorrendo, é porque há uma conquista processual. Dessa forma, é um equívoco analisar a falta de participação como um problema em si. Na verdade, esse problema pode-se configurar como ponto de partida, ou seja, por tendência histórica, em que primeiro se depara com a dominação, posteriormente, se conquistada, a participação. Caso contrário, enfatiza, ainda, Pedro Demo, somente há participação se concederem a possibilidade. O que, de acordo com Paro (1993),

A possibilidade de um trabalho participativo no interior da escola acaba trazendo a mesma uma série de vantagens. A prática participativa garante, por exemplo, o fortalecimento da escola não só internamente, mas também externamente (PARO, 1993, p. 164).

A construção de uma escola nessa perspectiva subentende a construção de um projeto que reconheça os problemas da escola e do sistema educacional como um todo, que compreenda efetivamente as relações institucionais, interpessoais e profissionais neles presentes, assumindo a escola como uma instância social de contradições propícia ao debate construtivo, levando-se em conta o contexto e os pressupostos filosóficos, culturais e políticos de quem, com quem e para quem se propõe à construção de um projeto.

No entanto, podemos inferir que a forma como processo participativo vem sendo concebido e realizado no contexto brasileiro, especialmente, no campo da educação escolar, tem revelado o fato de que talvez não esteja em nossos hábitos participar, sendo mais prático concordar com as tomadas de decisão já prontas e acabadas. É possível destacar que no campo da educação escolar há, pelo menos,

três formas de participação, analisadas por Bobbio (1991) como formas de participação do ponto de vista político:

A **primeira**, designada como termo de presença, refere-se de comportamentos essencialmente receptivos ou passivos como a presença em reuniões, situações essas em que o indivíduo não apresenta qualquer contribuição individual. Essa é a forma menos intensa e marginal de participação.

A **segunda** é designada como ativação, e o essencial é que o indivíduo desenvolva, dentro ou fora, por exemplo, de uma instituição educativa, uma série de atividades que lhe foram confiadas ou atividades que ele mesmo pode promover, mas que são temporárias.

A **terceira** forma, em que o termo participação, é tomado em sentido estrito, relaciona-se a situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma tomada de decisão. Essa contribuição, em que ao menos há respeito à maior parte dos cidadãos, só poderá se dar de forma direta em contextos muito restritos. Na maioria dos casos, essa contribuição é dada de forma indireta e se expressa na escolha do pessoal dirigente, isto é, do pessoal investido do poder por certo período de tempo para analisar as alternativas e tomar decisões que vinculem toda a sociedade, como é o caso, na atualidade, dos conselhos deliberativos das instituições escolares. (BOBBIO, 1991, p. 888-889. Grifos meus)

Creio, entretanto, que o processo participativo só é efetivamente assegurado quando entendido como uma conquista processual, não se constituindo, assim, como um processo formal e simbólico, destinado a dar “ilusão” de participação, mas como um evoluir de formas coletivas, que possibilitem a distribuição da autoridade, de modo a atingir as intencionalidades estabelecidas, no caso da escola, pelos seus diferentes segmentos.

Assim, para que se possa falar da escola como espaço de institucionalização de medidas práticas que podem efetivar uma intencionalidade significadora, há, no dizer de Severino (1998, p. 89), uma exigência básica que é “a participação de todas as partes envolvidas com a escola na constituição e vivenciação dessa intencionalidade”. É um sujeito coletivo que deve instaurá-la e é nela que se lastreiam a significação e a legitimidade do trabalho em equipe e de toda interdisciplinaridade, tanto no campo teórico como no campo prático.

No entanto, a construção de um projeto de educação do campo requer, por parte de seus atores, a tomada de algumas precauções, caso contrário, o projeto pode se configurar como uma frustrante ilusão de mudança e servir para agravar os problemas já existentes. É possível identificar, de modo geral, na argumentação de

Barroso (1992), uma média de cinco riscos numa má compreensão do que seja um projeto:

- a) a tentativa de resumir um projeto à elaboração de um plano de atividades, sem uma problematização prévia, e sem a definição das intencionalidades;
- b) a imposição de um projeto que as escolas adaptam burocraticamente, sem a preocupação de transformações internas, capaz de fazer emergir um verdadeiro projeto;
- c) a tentativa de transformação numa acumulação de projetos setoriais, de grupos ou indivíduos, num projeto global de escola;
- d) a transformação do projeto numa atividade marginal ao funcionamento global da escola, afetando setores restritos e periféricos em relação ao núcleo da organização escolar;
- e) a adoção do que se pode chamar de o projeto devaneio, que não passa de um conjunto de vagas intenções, sem qualquer tipo de operacionalização. (BARROSO, 1992, P. 19)

É preciso, para evitar esses riscos, ter muito claras algumas questões, como por exemplo, a escola pretendida, a forma como devem ser estabelecidas as relações para que essa escola possa ser construída e a importância do projeto como mecanismo dessa construção. Na realidade, a construção de um projeto de escola que se quer, para além das condições materiais, exige um tempo de maturação por parte dos segmentos da escola (direção, equipe técnica e administrativa, professores, alunos, pais e mães de alunos) quanto as suas intencionalidades para com a educação escolar, exige, ainda mais, valorização pessoal e profissional por parte dos sujeitos que formam esses segmentos.

Considerações finais

Mediante este quadro, é possível inferir que a escola do campo pode envolver cada vez mais seus diferentes segmentos em suas atividades. É esse envolvimento que pode assegurar a construção de um projeto de escola diferente da escola atual. Esse envolvimento, no entanto, deve estar em um âmbito teórico interpretativo e crítico. Um processo, enfim, em que todos tenham o direito e a liberdade de elaborar e expressar suas ideias e opiniões, de fazer as intervenções necessárias e de participar nas tomadas de decisão em um clima de cooperação e corresponsabilidade.

Pensar a escola nessa perspectiva é, na realidade, pensar a possibilidade de uma nova e diferente forma de organização da escola atual. E quando nos referimos à necessidade de uma nova e diferente organização da escola atual, referimo-nos, na

realidade, à construção de uma nova escola a partir da escola atual, ou seja, a partir da escola que está aí em pleno funcionamento, com suas mazelas, suas dificuldades, seus limites, mas também com suas possibilidades. Esse desafio se constitui, porém, como algo não muito fácil de enfrentar.

A construção de um projeto educacional nessa perspectiva demanda, por sua vez, mudanças de hábitos, costumes e práticas. Assim, para além do caráter sedutor, um projeto dessa natureza deve ser suficientemente ambicioso, traduzir claramente as intencionalidades atribuídas pelos que dela participam e servir de referência permanente às grandes decisões a serem tomadas pela escola. Este é um traço que não podemos desconsiderar, visto que a escola está diante de uma grande novidade: a possibilidade de os diferentes segmentos da escola em assumir a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo.

Nesse horizonte, as políticas públicas para a educação do campo devem levar em consideração o modo de ser e de viver dos diferentes sujeitos do campo como seres humanos, ou seja, seus valores, seus costumes e hábitos, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, o meio ambiente, seus modos de organizar as famílias, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso. Fazer do povo do campo, e de seus processos de formação, o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e a sua articulação com o projeto de país e de campo, determinantes da política de Educação do Campo.

Referências

ARROYO, Miguel. FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, cad. 2).

_____. CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROSO, João. Fazer da escola um projecto. IN: CANÁRIO, Rui. **O projecto da escola**. Lisboa: EDUCA, 1992.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CALDART, Roseli S. Educação do campo. In: ALENTEJANO, Paulo. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERNANDES, Bernardes Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli S. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p.89 -102. (Coleção por uma Educação do Campo, nº 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

_____. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARSKE, Lindalva Maria Novais. **Um novo fazer administrativo e pedagógico no processo de democratização da escola pública**. Dissertação de Mestrado. UFMT/Cuiabá, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2003.

GRACINDO, Regina Vinhaes. et. al. **Conselho Escolar e a educação do campo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 91 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; Caderno 9).

KOLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Monica Castagna (Org.). **Por uma educação básica do campo Nº1**. Brasília: MST, UnB/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº1).

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 6 ed. São Paulo: Coretz, 1993.

SEVERINO Antonio J. O projeto político-pedagógico: uma saída para a escola. IN: AEC – **Para onde vai a escola?** V. 27, nº 107. Abril/jun. Brasília: ACE, 1998.

GT 3

Educação, Gestão e Políticas Públicas



Resumo - Pôster

ADOLESCENTES, EDUCAR PARA NÃO INTERNAR!

Silvia Paulo de Moraes
Universidade Candido Mendes

Rosilene Pereira Alves Lima
Universidade Federal de Mato Grosso

Aparecida Paulo de Moraes Barros
Secretaria do Estado de Mato Grosso-SEDUC/MT

Eliane Cristina Ramos Rosário
UNIC-Rondonópolis

Resumo

A violência no Brasil demonstra a vulnerabilidade do jovem. Assim com abordagem qualitativa, tipo bibliográfica, tem o objetivo geral do artigo é fazer um retrato da eficácia da medida socioeducativa de internação insculpida nos artigos 121 e seguintes do Estatuto da Criança e do Adolescente-Lei 8.068/90, à luz da evolução histórica dos Direitos da Criança e do Adolescente, demonstrando os fins e os meios que buscam a integral proteção ao adolescente que necessita de reinserção e correção pedagógica eficiente quando comete algum ato infracional e a Educação formal e não formal. Faz considerações sobre a evolução dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, sob a égide das normas internacionais e, detalhadamente, das leis no Brasil. Passa pelos princípios norteadores e a Proteção Integral vistas no Estatuto da Criança e do Adolescente. Aborda o ato infracional e as medidas socioeducativas aplicáveis ao menor infrator. Enfoca a reduzida eficácia da medida de internação sob a ótica do Estatuto da Criança e do Adolescente, fazendo algumas considerações sobre o contraste entre a teoria e a prática na aplicação da medida, passando pelo tema da Lei de Execuções das Medidas Socioeducativas. Os dados parciais demonstram a necessidade de ressignificar a Educação para a juventude.

Palavras-chave: Adolescentes em Conflito com a Lei. Políticas Públicas. Vulnerabilidade

GT 4

Educação e Linguagem



Comunicação Oral

METODOLOGIAS EM ALFABETIZAÇÃO: NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosilene Lisboa da Silva Lima
UFMT/RONDONÓPOLIS
Educação e Linguagens

Resumo

O artigo apresentado trata-se do resultado de uma pesquisa qualitativa, baseada em análise empírica, com o objetivo de conhecer quais são os métodos de alfabetização existentes, e quais estão sendo utilizados nas escolas de Rondonópolis na atualidade. A metodologia desta pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa utilizando como estratégia o estudo de caso. Como referencial teórico aborda-se as concepções de alguns autores tais como, Ferreiro & Teberosky (1999), Mendonça (2007), Mortatti (2006), Barbosa (1994), Moraes (2007) e Cruvinel (2010). A prática da alfabetização ainda está muito distante de uma prática que considere a palavra escrita como signo, ensinando a leitura e a escrita mediadas por propostas didáticas que abordem a linguagem escrita não como hábitos de mãos e dedos, mas como prática cultural.

Palavras-chave: Métodos de alfabetização. Leitura. Escrita.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa realizou-se por meio de um estudo qualitativo, tendo como instrumento de pesquisa a observação, com o objetivo de conhecer quais são os métodos de alfabetização existentes, e quais estão sendo utilizados nas escolas públicas de Rondonópolis em nossa contemporaneidade.

Dessa forma, busca-se identificar e compreender as metodologias utilizadas para o ensino do ler e do escrever no primeiro ano do ensino fundamental em uso na escola atual e seu impacto ao processo de alfabetização das crianças. A metodologia desta pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa utilizando como estratégia metodológica o estudo de caso.

Esta abordagem de pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados são coletados no contexto de forma que se possa observar o objeto de estudo em seu ambiente natural para se entender a relação entre objeto e ambiente.

Como referencial teórico aborda-se as concepções de: Ferreiro & Teberosky (1999), Mendonça (2007), Mortatti (2006), Barbosa (1994), Moraes (2007) e Cruvinel (2010). Esta pesquisa assim se estrutura: divide-se em uma breve apresentação do

contexto histórico acerca dos métodos de alfabetização; a metodologia; o campo, os sujeitos da pesquisa e a coleta e análise dos dados. E para concluir os resultados do estudo, tendo as categorias: metodologia em alfabetização, rotina, concepção de leitura e escrita.

Os métodos de alfabetização: breve contexto histórico.

Para melhor compreender o ensino da leitura e escrita na atualidade é importante resgatarmos ainda que de forma breve, sua trajetória histórica. A história do ensino da leitura e escrita é marcada por duas categorias de métodos: a dos métodos sintéticos e a dos métodos analíticos. Os de natureza sintética são os mais antigos, tendo mais de 2.000 anos, como afirma Barbosa (1994, p.46).

O ponto de partida desses métodos é o estudo dos elementos da língua, ou seja, considera o processo de leitura como um esquema somatório, onde o aprendiz somará as partes para chegar ao todo. O método sintético possui certa sequência, consiste no ensino da letra como forma inicial partindo para a soletração, após sílabas, palavras e por fim frases.

Há três métodos de natureza sintética, o alfabético, o fônico e o silábico. No método **alfabético**, a criança aprende inicialmente as letras, depois começa formando as sílabas e acoplando às consoantes, vogais, para então poder posteriormente, formar as palavras que mais tarde formarão a frase.

Barbosa (1994, p.47), relata que:

Em seus primórdios, o chamado método sintético seguia os seguintes procedimentos: o aprendiz deveria dominar o alfabeto, nomeando cada uma das letras, independente do seu valor fonético e de sua grafia. O aprendiz aprendia repetindo em coro, soletrando. Após esse período era apresentada a grafia das letras do alfabeto e, numa primeira síntese, apresentavam-se as sílabas sistematicamente em ordem. Em seguida eram introduzidas as palavras mais simples (monossílabas) e depois, as mais longas, consideradas pronúncias mais difíceis.

Este método estabelece uma relação entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do **aprendizado de letra por letra**, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra.

O método alfabético, nomeado por alguns como método de soletração, parte do princípio de que a leitura é concebida como decodificação, ou seja, soletração das

letras do alfabeto, depois, todas as suas possíveis combinações de sílabas e, por fim, as palavras.

Partindo daí o aluno começa a aprender palavras curtas, compridas e frases até chegar ao texto. O método alfabético presente nas cartilhas sofreu muitas críticas, visto que o excesso de repetição ocasionava desinteresse nas crianças.

Sob a mesma influência da linguística, posterior ao método alfabético, é desenvolvido o método fônico. Em concordância com Teberosky e Ferreiro (1999) ele se desenvolve partindo da oralidade. A unidade mínima de som da fala é o fonema. O processo, então, consiste em iniciar pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. Como a ênfase está posta na análise auditiva para se separar os sons e estabelecer as correspondências grafema-fonema, ou seja, letra e som, para tanto, Teberosky e Ferreiro (1999, p. 21) aponta algumas premissas:

Que a pronúncia seja correta para evitar confusões entre fonemas, e que as grafias de formas semelhantes sejam apresentadas separadamente para evitar confusões visuais. Outro fator importante é ensinar um par de fonemas-grafema por vez, sem passar para o próximo enquanto essa associação não estiver bem fixada. No quesito aprendizagem, se coloca em primeira instância a mecanização da leitura, o que depois disso, dará lugar à chamada leitura inteligente, que na verdade é a compreensão do texto lido. Todo esse ensejo culminará em uma leitura expressiva e com entonação. (Teberosky e Ferreiro, 1999, p.21).

O método silábico teve sua origem por volta do século XVIII. Foi criado com o intuito de pôr fim à soletração, tinha como objetivo começar o processo alfabetizador partindo das sílabas. De acordo com Barbosa (1994), o método silábico é caracterizado por possuir um processo somatório progressivo, começado por vogais e por encontros vocálicos; em seguida, a apresentação do som e grafia das consoantes. Após esse percurso, parte para a difusão das consoantes com as vogais, formando as sílabas simples. São expostos em seguida, os encontros consonantais, bem como suas sílabas complexas, ou seja, as que são formadas por três ou mais letras. Só após a criança ter fixado bem essas partes, é que então o professor apresenta as frases e mais tarde, os textos.

Todos esses métodos de origem sintética foram alvo de muitas críticas, primeiro pelo seu processo fragmentado de ensino e repetições excessivas para memorização. Depois, por fazerem a criança se adaptar ao método e não o contrário, desvalorizando o conhecimento que cada um já tem.

No início do século XX após ter sofrido inúmeras críticas, sobressai a questão que vai se opor ao postulado do método sintético. Surge nesse período, o método analítico, neste método a ideia é começar do todo para partes, Barbosa (1999), cita o gramático Nicolas Adams quando afirma que, quando se quer mostrar um casaco para uma criança, não se começa dizendo e mostrando separadamente a gola, depois os bolsos, os botões. O que se faz é mostrar o casaco e dizer para a criança: “isto é um casaco”.

Mediante essas implicações, o método analítico pode ser dividido em palavração, sentencição e global. Na palavração ele propunha que fossem escritas palavras em pedaços de papel com diferentes formatos, palavras que contivessem significado para o aluno. Com pequena ajuda, a criança seria capaz de reconhecer a palavra como símbolo. Quando a criança conseguisse reconhecer determinado número de palavras, começava a escrever frases com elas, da mesma forma. E dentro de pouco tempo através desse processo estaria lendo. No caso da sentencição, começa a se ensinar através de frases e só depois passa pela palavra, sílaba e letra. (BARBOSA, 1994)

Segundo Barbosa (1994) com o avanço da psicologia, Decroly criou as bases do método global ou ideovisual, como também era conhecido. Nesse método o professor lia textos pequenos até o aluno decorar, eles deveriam conter frases significativas para a criança. Esse método tem por objetivo fazer com que as crianças compreendam o texto lido. A ênfase desse método recai na compreensão da leitura e não mais na decodificação. Desse modo é abandonada a análise abstrata da língua, passa a ser enfocada apenas quando há um interesse por parte da criança.

De acordo com Mortatti (2006) em 1920 que houve através dos críticos e defensores, tanto do método sintético quanto do analítico a ideia de se basear em ambas orientações metodológicas para combinarem o que cada método tinha de melhor. A partir de então, a proposta era alfabetizar partindo de palavras que são tidas como chaves. Esse método pretendia combinar as duas orientações e reúne as vantagens dos métodos analíticos e dos sintéticos. Apresenta como proposta alfabetizar partindo de Palavras-chave que são destacadas de uma frase para, em seguida, realizar uma decomposição em sílaba, compondo-se com estas sílabas novas palavras. Esse método era conhecido como método misto, analítico-sintético ou sintético-analítico.

Passados dez anos da criação do método misto, e já na década de 30 Lourenço Filho introduziu os testes ABC com o objetivo de medir o índice de maturidade necessário para o aprendizado da leitura e escrita, visando estabelecer rapidez e eficácia na alfabetização, tudo isto respeitando a maturidade de cada criança. (BARBOSA, 1994)

Através de seus estudos, buscou soluções para sanar as dificuldades das crianças na aprendizagem. Os testes ABC eram realizados através de provas e cartazes com figuras, que eram apresentadas ao examinado, além de folhas em branco para registro gráfico de suas respostas. Também fórmulas verbais e fichas para anotação dos resultados e avaliação por parte do examinador, utilizadas com o intuito de classificar os alunos, para então, organizar as salas baseadas no raciocínio e maturação de cada um deles. O teste avaliativo era feito de maneira individual.

Até meados de 1980 os métodos mistos predominaram. A partir do final da década entrou em cena os estudos das pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) que contestam os métodos sintéticos, analíticos, mistos e a concepção de maturidade de Lourenço Filho.

O construtivismo foi o resultado de inúmeras pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) a respeito da psicogênese da língua escrita. Para essa vertente, negar o conhecimento prévio seria negar um saber já arraigado e com bases, o qual seria o ponto de partida para o ensino da leitura e escrita. Não basta ensinar o código escrito como representação dos sons aleatórios, mas a representação da linguagem partindo do cotidiano da criança.

Essa construção da gênese da escrita é composta e organizada em três períodos, mostrando que a criança segue um percurso galgando níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Os três períodos se iniciam com a representação icônica ou não-icônica, percorrem o eixo quantitativo de grafias e terminam na fonetização da escrita, onde aparece sua sonorização culminando no período alfabético. Desse modo, a psicogênese da língua escrita descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades do ler e do escrever e como atribui significado em cada um dos níveis, Teberosky e Ferreiro (1999)

Conforme Mortatti (2006) a partir desse contexto é fundado um novo período, a relativização da importância do método, diante disso inicia-se uma acirrada disputa,

de um lado, os adeptos da proposta conceitual de Ferreiro e Teberosky (1985) e do outro, os defensores dos métodos tradicionais, sobretudo o analítico-sintético.

Atualmente as disputas acerca das metodologias e métodos para alfabetização no Brasil giram em torno da disputa entre a proposta construtivista e o retorno do método sintético de alfabetização, sobretudo o fônico. Os adeptos do método fônico culpam os ideais construtivistas pelos problemas com a alfabetização no nosso país. Os que defendem a proposta construtivista argumentam que tal metodologia de alfabetização não fora adotada de fato nas salas de aulas da maioria das escolas brasileiras, pois estudos na área destacam que o método misto ainda é o mais utilizado na alfabetização inicial das crianças. (CRUVINEL, 2010)

O universo da pesquisa

A presente pesquisa desenvolveu-se em um estudo de caso, por meio de uma abordagem qualitativa. São vários os tipos de pesquisas associadas à abordagem qualitativa, no entanto, para a realização desta pesquisa, será utilizada como estratégia o estudo de caso. Segundo Ludke e André (2007):

O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LUDKE; ANDRÉ, 2007, p.17).

Os instrumentos para a coleta dos dados nesta pesquisa foram: observação, entrevista e análise documental.

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. (LUDKE, ANDRÉ, 2007, p.26).

A pesquisa em foco foi realizada em duas escolas públicas, sendo uma municipal e outra estadual, no período de quatro dias em cada uma delas a fim de observar quais são os métodos de alfabetização que estão sendo utilizados e como os alunos lidam com esses métodos.

Campo de Pesquisa

A primeira escola selecionada como campo de pesquisa foi uma escola municipal localizada na periferia do município de Rondonópolis, Mato Grosso. A unidade apresenta uma boa estrutura física de modo que atende as necessidades de todos os alunos, inclusive a alunos cadeirantes. A mesma possui uma biblioteca que atende a um cronograma de atividades que envolvem todas as salas, sendo duas por dia, uma vez na semana. A referida escola conta com alunos matriculados do primeiro ao sexto ano do Ensino Fundamental.

A segunda escola integra à rede estadual e também se localiza na periferia do mesmo município, atende alunos do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Conta com uma boa estrutura contendo não só as salas de aula, como também sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), laboratório de informática com um estagiário e biblioteca. Porém, esta não dispõe de um funcionário exclusivo para o atendimento aos alunos, sendo aberta apenas aos professores da escola.

Os sujeitos de Pesquisa e os instrumentos para coleta de dados.

A pesquisa desenvolveu-se com a participação dos seguintes sujeitos:

Quadro 1 Identificação e Formação dos Professores e quantidade de alunos

Professores	Formação	Ano que lecionam	Período	Quantidade de alunos por classe
PA	Pedagogia	1º ano do ensino fundamental	Matutino	25
PB	Letras	1º ano do ensino fundamental	Vespertino	22

Com o objetivo de conhecer a prática das professoras e também como elas pensam e realizam o ensino do ler e do escrever no primeiro ano do ensino fundamental, foram feitas observações em duas salas de aula em escolas diferentes, fim de realizar quatro sessões de observação em cada uma. Em uma das escolas obteve maior colaboração na pesquisa por parte da professora que disponibilizou o caderno de planejamento das aulas. Segundo a mesma os conteúdos são definidos no início do ano letivo e, então cada professor fica responsável por elaborar suas

atividades. Na outra escola, foi permitida apenas a observação, sem acesso aos cadernos de planejamentos.

A Rotina e a metodologia de ensino

Em observações na sala da professora denominada como PA, observou-se que a mesma estabelecia uma rotina diária, desde a entrada à saída dos alunos. Recebia seus alunos na porta da sala, e conversava quando necessário, com os pais, sobre os estudos de seus filhos. Ao entrar em sala com os alunos, os acalmava e começava uma oração. Logo em seguida, era pedido aos alunos que, colocassem sobre a mesa próxima ao quadro, os cadernos de atividades para casa. Feito isto, iniciava-se as atividades primeiramente com o cabeçalho em letra bastão no quadro, seguindo assim a mesma rotina todos os dias.

A professora PB tinha como rotina, assim como as outras professoras, receber seus alunos no pátio da escola, na chegada às 13 horas e após o intervalo onde se organizavam em fila e seguiam para a sala de aula.

Chegando à sala, enquanto os alunos organizavam suas carteiras, a professora conversava com os pais na porta da sala, ao entrar, cumprimentava seus alunos e iniciava o cabeçalho no quadro em letra bastão.

A professora PB, após o recreio, sempre fazia leituras e em seguida oralmente explorava o texto com os alunos, perguntando o título, quem era os personagens, o que estavam fazendo e em seguida pedia para que o ilustrassem.

De acordo com a mesma, essas leituras eram desenvolvidas em sala, pois os alunos não tinham acesso à biblioteca da escola devido à falta de funcionário para o seu funcionamento. Sendo assim, para os alunos não ficarem sem acesso às literaturas a professora assumiu esse compromisso de ler para eles em grande parte de suas aulas.

No decorrer das observações, notaram-se marcas do método tradicional apresentado nas aulas das duas professoras, pois ambas, ensinavam a junção de letras para formação de sílabas como $B + A = BA$. Isto partindo do BA ao Bão, ou seja, do mais simples ao mais complexo, mantendo o modo analítico-sintético.

Este método foi utilizado, antigamente, pelas cartilhas, recebendo inúmeras críticas por causarem desinteresse devido às exaustivas repetições, afim de que por meio destas, obtivesse a memorização, não tornando, no entanto, a criança como um

ser capaz de pensar e analisar sua leitura, uma vez que esta já lhe é imposta pronta. Neste sentido Mendonça (2007), afirma que, as cartilhas apresentam falhas, que continuam sendo reproduzidas por professores na sala de aula, conscientemente ou não, ou seja, mesmo que não se use mais as cartilhas como um material didático, estas ainda estão presente em sala mesmo que de forma implícita.

A professora PA, em suas aulas, trabalhava textos e músicas, ao passa-los no quadro lia com os alunos sílaba por sílaba, sendo assim, os mais simples partiam para o mais complexo, o que resultava também no método analítico- sintético.

A alfabetização, mesmo contemporânea, ainda é marcada pelos métodos tradicionais, de acordo com Mendonça (2007), hoje não basta um aluno saber apenas codificar e decodificar sinais. Não é suficiente conseguir produzir um pequeno texto, há a necessidade de que saiba se comunicar plenamente, por meio da escrita, utilizando os diversos tipos de discurso.

Assim, é importante que se trabalhe de uma forma em que a criança transponha sua habilidade verbal para a escrita, aproveitando a facilidade que a mesma tem de falar e contar histórias como ponto de partida para o desenvolvimento de produções textuais.

Concepção de leitura e escrita

As concepções de leitura e escrita foram analisadas a partir das observações feitas nas salas de ambas as escolas, observando as práticas aplicadas pelas professoras e também as participações dos alunos durante essas aulas. As leituras não eram frequentemente aplicadas de forma contextual, ou seja, alguns textos eram ilustrados pelos alunos, o que lhes permitia maior contato com o mundo real, trazendo compreensão. No entanto, apenas isto não os levava a compreender o mundo real a sua volta. Já na escrita, observou-se que as cópias eram frequentes, não dando a oportunidade para que os alunos refletissem sobre o que estavam escrevendo.

Diante do que foi observado, nota-se que a prática da alfabetização ainda está muito distante de uma prática que considere a palavra escrita como signo, ensinando a leitura e a escrita mediadas por propostas didáticas que abordem a linguagem escrita não como hábitos de mãos e dedos, mas como prática cultural. Para tanto, Mortatti (2000), afirma que:

Do que foi dito fica claro, do nosso ponto de vista que as mudanças necessárias para enfrentar sobre novas bases a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos (particularmente novos livros de leitura). É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. [...] É preciso denunciar muito claramente e tantas vezes quantas forem necessárias, até criar uma consciência pública de que não é possível alcançar os objetivos educativos colocados para o final do século XX se não se modificar rapidamente *a própria concepção de alfabetização*. É aqui onde há muito a ser dito com respeito ao desenvolvimento teórico relativo aos processos de alfabetização. (MORTATTI, 2000, p.267 apud FERREIRO, 1990, p.60)

Observou-se também que os aprendizes não mostravam criticidade, uma vez que, não paravam para discutir os textos ou frases a partir da leitura proposta pelo professor mediador, tanto a leitura como a escrita deve estar intimamente ligada ao social e cultural da criança para que ele aprenda não somente a decodificar, mas também a pensar sobre aquilo que está lendo, ou seja, fazer uma ligação da escrita com a realidade.

Considerações finais

A partir desta pesquisa, conclui-se muito preliminarmente, que os métodos de alfabetização utilizados são ainda os tradicionais, analítico-sintético, pois, observou-se o uso de metodologias ainda muito criticadas pelos estudiosos da educação, como cópias e processos silábicos.

A leitura por sua vez, não era valorizada como deveria, pois, da forma como era feita, com processos repetitivos e impostos, impedia a reflexão, argumentação e compreensão dos alunos, embora algumas táticas fossem utilizadas para chamar a atenção dos mesmos, como as músicas e as artes cênicas.

A memorização das letras e sílabas por repetitividade foi exaustivamente utilizada nas aulas observadas, o que comprova a existência do método de alfabetização antigo, seja ele sintético ou analítico, e na maior parte das vezes foi apresentado da parte para o todo, iniciando com as famílias silábicas em seguida frases par posteriormente a formação de frases e textos. O objetivo da pesquisa foi atingido, respondendo a pergunta que norteou o estudo: quais são metodologias em uso na alfabetização, no primeiro ano do Ensino Fundamental em duas das escolas públicas de Rondonópolis.

Desta forma, conforme aponta Mendonça (2007), os métodos empregados são inadequados por não formar leitores e produtores de textos, mas apenas decodificadores e codificadores.

No entanto as crianças que lidam com esta metodologia aprendem que, o aprender a ler e a escrever são apenas atividades escolares e não práticas culturais.

Assim, a prática da alfabetização ainda está muito distante de uma prática que considere a palavra escrita como signo, ensinando a leitura e a escrita mediadas por propostas didáticas que abordem a linguagem escrita não como hábitos de mãos e dedos, mas como prática cultural.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Abordagem Qualitativa de Pesquisa**. In: Etnografia da prática escolar. 14. ed. Campinas: Papirus

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2.ed.rev –São Paulo: Cortez,1994.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. **Ensinar a ler na Escola: a leitura como prática cultural**. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.1, p.249-276, jan./jun. 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. Cap.1, p. 3 – 41.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. cap.1, p. 17 - 42.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005. 2 ed.

LUDKE, Menga; André Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2007.

MENDONÇA, Onaide Schwartz, Olympio Correa. **Alfabetização: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização**: Por que é preciso ir além da discussão dos velhos métodos? Palestra ministrada no Seminário de alfabetização e letramento em 2007. Disponível em: <[HTTP://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_moraisconcmetodoalf.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_moraisconcmetodoalf.pdf)>

MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFA p/p**: Acolhendo a Alfabetização nos



Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 3, n.5, p.91-113, 2008. Disponível em:
<[HTTP://www. Acoalfap/p.net.](http://www.Acoalfap/p.net.)>. Acesso em: 25 set. 2008.

_____, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo - 1876/1994) São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO

Gustavo Cunha de Araújo
Secretaria de Educação de Minas Gerais

Resumo

Buscamos entender qual é a relação entre documentos oficiais sobre o ensino da Arte na Educação Básica com aquilo que é ensinado e feito em escolas da rede pública de ensino em Mato Grosso, Brasil. De abordagem qualitativa e caráter interpretativo, teve como método a pesquisa teórica e empírica, além da observação direta das aulas de Arte. Na rede pública de ensino em Mato Grosso há uma carência de cursos de formação continuada e superior na área de artes, e um descompasso entre o que dizem esses documentos oficiais daquilo que é realmente ensinado e feito nas escolas, isto é, há uma desarticulação dos planos teóricos com aquilo que é colocado em prática na sala de aula, o que reforça a ideia de que a disciplina de Arte seja ensinada e concebida como “atividade secundária”. Nesse sentido, é preciso respeitar as suas especificidades metodológicas e conteúdos, pois assim como as demais disciplinas da Educação Básica, Arte também contribui para a construção de conhecimento. É necessária e urgente a criação de mais cursos de formação em artes em nível superior e de capacitação contínua em Mato Grosso, para que o professor de Arte possa ter reais condições de se qualificar adequadamente.

Palavras-chave: Ensino da Arte. Educação Básica. Legislações.

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo principal entender qual é a relação entre documentos e legislações oficiais sobre o ensino da Arte na Educação Básica com aquilo que efetivamente é ensinado e feito em escolas da rede pública de ensino em Cuiabá, Mato Grosso. Este estudo apresenta algumas reflexões e questionamentos desenvolvidos sobre essa temática, frutos de leituras e pesquisas realizadas nos últimos anos sobre arte-educação.

Este estudo se fundamentou na abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo e teve como método a pesquisa teórica. Os instrumentos metodológicos utilizados na coleta de informações foram a pesquisa documental e bibliográfica de documentos como o Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas; os Planos de Ensino e de aula dos professores da disciplina de Arte; registro visual dos trabalhos dos alunos; Leis, Documentos oficiais e Resoluções sobre o ensino da Arte no Estado de Mato Grosso e no Brasil. É importante pontuar que “como uma técnica exploratória, a análise documental pode complementar as informações obtidas por outras técnicas

de coleta” (LUDKE; ANDRÉ, 2011, p.39). Para a forma de análise dos dados obtidos, pretendo seguir a perspectiva da técnica da pesquisa interpretativa (ERICKSON, 1985).

Este estudo resultou de minha experiência como docente de Arte da Educação Básica Municipal e Estadual em Minas Gerais e Estadual e Federal em Mato Grosso o qual me deparei que a disciplina de Arte ainda assume no currículo escolar “saber secundário” em comparação com as demais disciplinas. Pude constatar nos últimos anos que muitos professores de Arte, com ou sem habilitação nessa área, ainda a lecionam apenas como atividade prática em sala de aula ou simplesmente puro lazer para os alunos, colocando-a como mera atividade secundária, o que de fato, enaltece ainda mais para a sua desvalorização no currículo escolar na contemporaneidade.

Penso que as reflexões produzidas neste manuscrito possa contribuir para que outras pesquisas sejam produzidas no âmbito educacional e acadêmico sobre esse tema, e para que essa temática possa ser ampliada no Estado de Mato Grosso, que é carente em produção científica sobre arte-educação, contribuindo para o debate educacional e a ampliação do conhecimento científico.

Reflexões sobre o ensino da arte na Educação Básica brasileira e em Mato Grosso

A discussão em torno do ensino da Arte como obrigatória no currículo das escolas primárias e secundárias brasileiras começou a ter maior destaque no cenário educacional nas primeiras décadas do século XX. Na medida em que o currículo se modificou, passou-se a ter menos noções de geometria no conteúdo de desenho. Segundo Barbosa (2010) a geometria se tornou matéria imprescindível para exames de admissão ao ensino superior e, conseqüentemente, o desenho geométrico passou a ter maior importância no currículo da escola nas aulas de Educação Artística. Nessa época, o ensino da Arte na educação dessa época se restringia ao ensino do desenho (IAVELBERG; MENEZES, 2013), pensamento este que também é compartilhado pela autora Barbosa (2010, p.33): “antes de tudo, o ensino de arte na escola secundária e primária se resumia ao ensino do desenho”.

Esse debate da arte aplicada à indústria levou a outras discussões, como as relacionadas à iniciação profissional da população, pois, o progresso do país estava diretamente relacionado à capacitação profissional de seu povo. Nesse sentido, era

necessário educar para progredir, e tinha nas escolas dessa época, como a de Cuiabá denominada de “Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso” uma das pioneiras nesse momento, que décadas depois, mais precisamente em 2008, se tornaria o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT.

Porém, uma nova concepção de educação pedagógica para o âmbito escolar começou a surgir pós década de 1930, muito devido a trabalhos relevantes na área educacional do teórico John Dewey (1859-1952), que destacou a função educativa ser baseada na experiência, o que também deveria acontecer na arte, no qual a produção artística poderia contribuir para a construção de conhecimento, pois, “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2010, p.109).

Nessa direção, o ensino da Arte assumiu mais força na década de 1940, por meio de estudos de teóricos como o filósofo inglês Herbert Read (1893-1968) e o filósofo norte-americano Viktor Lowenfeld (1903-1960), que pesquisaram a arte como educação para toda a vida e como objeto do conhecimento, e o desenvolvimento da capacidade criadora dos indivíduos, respectivamente. Tanto Read quanto Lowenfeld propunham um pensamento em que a arte deveria ser um dos objetivos da educação, que busca constituir um indivíduo completo, valorizando o desenvolvimento artístico do mesmo, preparando-o para a sociedade.

Esses dois intelectuais contemporâneos influenciaram o ensino da Arte na educação brasileira nos anos 40, fazendo surgir pela primeira vez no Brasil o “Movimento Educação pela Arte”, o que fez recuperar a concepção de arte baseada na livre-expressão, na criatividade e liberdade.

A Arte foi incluída pela primeira vez no currículo das escolas brasileiras de Educação Básica com o nome de Educação Artística por meio da Lei n. 5.692/71, porém, considerada como atividade educativa e não como disciplina.

Art.7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971).

Como reflexo disso, houve uma desvalorização dos conhecimentos específicos de diferentes e diversas linguagens artísticas, levando a uma aprendizagem que não contribuía efetivamente para a construção de conhecimento em arte no aluno, pois,

era enfatizada apenas a reprodução, e bem menos – ou quase nada – a criatividade e expressão.

Contudo, no final dos anos de 1980 o ensino da Arte no Brasil não era dos melhores. Com a reforma curricular nas escolas de primeiro e segundo graus a Educação Artística passou a ser excluída do currículo da maioria dessas escolas. O ensino da Arte no currículo de primeiro e segundo graus perdeu mais relevância, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A formação do professor de Arte também era precária nesse período, pois desde a LDB n. 5.692/71 em que a Educação Artística era trabalhada pelas quatro linguagens: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, todas essas linguagens eram lecionadas pelo professor de Arte que se formava em cursos de licenciatura curtos, o que de fato, causou uma má formação deste profissional, pois era impossível aprender e ensinar todos os conhecimentos e especificidades dessas linguagens em apenas um curso de licenciatura. Essas licenciaturas curtas “resultaram em um professor que exercia a polivalência e, assim, diluía os conteúdos específicos de cada linguagem, banalizando a arte na escola” (IAVELBERG, 2014, p.50). Essa preparação aligeirada do professor de Arte hoje é resultado de uma má formação histórica no ensino da Arte no Brasil (COUTINHO, 2006).

A preparação de professores no Brasil se iniciou pela primeira vez em 1827 e se estendeu às Escolas Normais (SAVIANI, 2009). Porém, ainda se mostra bastante precária essa formação do professor de Arte nos dias atuais. Nesse sentido, compartilho do pensamento de Nóvoa (2012, p.12) ao afirmar que “é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar”. Ou seja, é preciso ampliar e produzir pesquisas sobre a docência na educação escolar para que as mazelas existentes em seu campo possam ser solucionadas ou amenizadas.

Em adição a essa reflexão apresentada, Helmer (2012, p.78) faz uma importante observação: “a qualidade do ensino não está vinculada à ação exclusiva do professor. Ao contrário, o bom ensino exige um conjunto de condições estruturais, materiais e organizativas que afetam seu desenvolvimento e a sua excelência”.

Nesse contexto surgiu no Brasil outro movimento na área educacional denominado de “arte-educação”, no qual buscou novas metodologias de ensino e aprendizagem em arte nas escolas que pudessem contemplar no aluno um verdadeiro

saber artístico, fundamentado na Proposta Triangular⁵² da teórica Ana Mae Barbosa, no final dessa década, com o objetivo também de melhorar efetivamente a qualidade desse ensino oferecido às escolas brasileiras e ajudar as pessoas a “verem” a arte, a usufruir dela, e não concebê-la como distante delas.

Com o ensino da Arte obrigatório em toda a Educação Básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 foi proposta uma renovação teórico-metodológica desse ensino, pautada principalmente nas experiências e contribuições da Proposta Triangular, se consolidando como principal teoria pedagógica para o ensino da Arte oferecido nas escolas de Educação Básica.

No Art.3º sobre os princípios e finalidade da educação nacional, a LDB 9.394/96 diz que o ensino será lecionado com base, dentre outros princípios, no da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e disseminar a cultura, além do pensamento, da arte e do saber. No Art.26º ele cita a obrigatoriedade da Arte na Educação Básica, mas sem deixar claro se essa obrigatoriedade ocorrerá em todos os anos ou séries desse nível de ensino. No que toca ao Ensino Médio, o Art.36º destaca que o currículo deve destacar a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, como meio de comunicação e de acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania. Volta a ressaltar, no seu Art.26º, apenas a obrigatoriedade da Música no ensino básico, e não das demais linguagens artísticas.

Vale lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s – destacaram pela primeira vez as quatro linguagens: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, ampliando e contemplando cada uma delas, auxiliando na elaboração de projetos pedagógicos e planejamentos de aula de professores de Arte nas escolas brasileiras. A partir desse momento a Arte passou a ser considerada uma forma de conhecimento, e não mais como “atividade”, pelo menos na teoria. Os PCNs propuseram os projetos interdisciplinares entre essas linguagens artísticas com as demais áreas do conhecimento, respeitando as especificidades de cada uma, não exercendo, portanto, a polivalência, pelo menos nas diretrizes teóricas desses documentos.

Com a mudança na fundamentação teórica do ensino da Arte com a LDB n. 9.394/96 e PCNs, os cursos de graduação em artes também tiveram seus currículos

⁵² A Proposta Triangular propõe a construção do conhecimento em arte por meio da contextualização, leitura e o fazer artístico. Foi sistematizada no início dos anos 1990 pela teórica Ana Mae Barbosa. É considerada atualmente a principal teoria pedagógica para o ensino da Arte nas escolas brasileiras.

modificados, afetando, inclusive, a formação de professores. Ou seja, passou de polivalente para específica: se antes era “Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas”, atualmente se denomina “Artes Visuais”; Artes Cênicas nos dias atuais é “Teatro”; além das recentes “Música” e “Dança”.

No Art.9º as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 30 de janeiro de 2012, citam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 sobre a obrigatoriedade do ensino da Arte no ensino básico, principalmente conteúdos que ressaltem o regionalismo cultural, para que o aluno possa ampliar um pouco mais o seu conhecimento da cultura local. Destaca também, nessa mesma Lei, assim como a LDB, a obrigatoriedade – mas não exclusividade – da Música na Educação Básica.

Nesse mesmo artigo, a redação dos DCN’s deixa clara a obrigatoriedade apenas dessa linguagem, Música, assim como na LDB atual, e não das demais – Artes Visuais, Teatro e Dança, esta última, sequer, citada nesse documento. No entanto, no Art.12º relata que o currículo do Ensino Médio deve garantir ao aluno ações educativas que o faça compreender o significado da ciência, das letras e das artes.

É importante ressaltar que a LDB 9.394/96 não deixa claro qual linguagem artística é obrigatória na Educação Básica, apenas cita “artes”, o que é muito amplo. Por isso, da necessidade de se especificar quais são as linguagens artísticas – Artes Visuais, Teatro, Música e Dança que deverão ser lecionadas no ensino básico. Diante disso, apenas a Lei n. 11769/2008 determinou a Música como conteúdo obrigatório no ensino básico.

Em Mato Grosso, de acordo com a Meta 2 – Aferir a qualidade da Educação em 100% das unidades de ensino do Sistema Estadual de Educação até 2015 – do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso – PEE/MT, a oferta da disciplina de Arte nos primeiros anos do ensino fundamental deverá ser ampliada e implantada em 20% das escolas por ano, garantindo profissionais com qualificação específica na área.

Por meio do Parecer CNE/CEB n. 22/2005 a denominação da área de conhecimento “Educação Artística” passou a ser designada como “Arte”, ressaltando a formação plena em uma dessas quatro linguagens. Porém, ainda é possível encontrar em alguns editais para concursos públicos para docentes de Arte a nomenclatura antiga – Educação Artística, o que evidencia a má interpretação ainda existente dessa área do conhecimento no Brasil.

Os documentos oficiais e legislações atuais sobre o ensino da Arte no Estado de Mato Grosso e no Brasil, como por exemplo, a LDB 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Plano Estadual de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, colocam a disciplina de Arte como forma de conhecimento e obrigatória na Educação Básica, mas sem especificar, ao certo, se ela é obrigatória em todas as séries ou anos do ensino básico, e qual arte (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música) deve ser lecionada. É sabido que apenas a Música, através da Lei n. 11.769/2008 é a única dessas linguagens atualmente obrigatória na Educação Básica.

Relações entre arte e documentos oficiais sobre essa disciplina

De acordo com as informações coletadas no campo de pesquisa, é possível afirmar que alguns dos principais documentos e Leis sobre o ensino da Arte no Brasil e em Mato Grosso enfatizam e reconhecem a Arte como importante disciplina na Educação Básica. Contudo, o que me deixa preocupado é que tais concepções dessa disciplina presentes nesses documentos e Leis me parece não estarem em consonância com aquilo que realmente vem sendo ensinado e feito nas escolas, contribuindo para a sua marginalização no ensino básico, o que me instiga a pesquisar esse tema em Cuiabá, Mato Grosso. Nesse sentido, Lavelberg (2014) esclarece que é necessária a atualização de alguns desses documentos, devido ao fato de muitos professores ainda os utilizarem e, também, que haja uma melhor compreensão por parte do professor sobre esses documentos.

Na rede pública de ensino em Cuiabá, Mato Grosso, há um descompasso entre o que dizem os documentos oficiais e legislações estaduais e nacionais sobre o ensino da Arte nas escolas de Educação Básica, daquilo que é realmente ensinado e feito nessas escolas, isto é, há uma desarticulação dos planos teóricos presentes nesses documentos e leis com aquilo que é colocado em prática em sala de aula. Isso pode colaborar e reforçar a ideia de que a disciplina de Arte ainda seja ensinada e concebida como estereótipo de “atividade secundária”, da época da Educação Artística, em que arte não trabalhava a construção de conhecimento no aluno, enaltecendo-a como disciplina depreciativa. Especificamente na rede pública de ensino em Cuiabá, me parece que alguns dos motivos dessa disciplina assumir essas

concepções podem ser a forma como vem sendo ensinada, concebida e estruturada no contexto educacional, além da carência de cursos de formação inicial e continuada voltada para a área de artes, o que pode ocasionar uma má preparação e formação do professor durante sua prática pedagógica e profissional.

Essa “desvalorização” da disciplina de Arte no ensino básico das escolas brasileiras é bastante frequente nos dias atuais. É comum no ambiente escolar escutar falas de alunos do tipo: “Arte é aula?”, “Hoje tem Arte, então vamos sair mais cedo da aula!”, “Arte é desenho, e não escrever!”. Penso que, considerá-la “mera atividade escolar” apenas corrobora na sua depreciação enquanto importante disciplina na educação escolar. Essas concepções me parece estarem cada vez mais presentes na rede pública de ensino em Cuiabá, Mato Grosso. Mas e os documentos oficiais e legislações sobre a Arte nas escolas brasileiras? As escolas de ensino básico cumprem com o que dizem tais documentos e legislações sobre o ensino da Arte? A Arte é disciplina obrigatória na Educação Básica, mas será que ela está em todas as séries? Será que as práticas de professores de Arte contribuem para essa desvalorização? E os conceitos ou concepções dos professores de Arte sobre essa disciplina, o que dizem? Será que a carência de cursos de formação continuada para o professor de Arte em Mato Grosso contribuem para essa desarticulação entre documentos, práticas e conceitos? Será que esses documentos oficiais e legislações sobre a Arte na Educação Básica estão em consonância com o que é ensinado efetivamente na escola? E os alunos do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos – EJA, coordenadores e diretores das escolas, o que dizem a respeito da disciplina de Arte? Que palavra esses sujeitos associam à disciplina de Arte? Por que Arte no currículo? É preciso respeitar as suas especificidades metodológicas e conteúdos, pois assim como as demais disciplinas curriculares da Educação Básica, Arte também contribui para a construção de conhecimento, pois é uma área do saber.

Em algumas pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, como é o caso de um estudo realizado por Menezes (2009) em escolas públicas e privadas no Rio de Janeiro, essa autora constatou que há uma evidência nas falas dos alunos do Ensino Médio conceitos de Arte voltados apenas ao exercício do desenho e da pintura na escola. Ou seja, os alunos a concebem como uma disciplina meramente prática. E isso, é apenas uma das concepções que me parece perpetuar em outras escolas da Educação Básica brasileira também.

A Arte assume papel importante na educação ao transmitir ideias, expressar e produzir informações a sociedade, ampliando seu campo de conhecimento. A disciplina de Arte é um importante espaço curricular para a formação cultural, estética e criativa do aluno, como também para a fomentação crítica e social, lúdica e corporal. Produz conhecimento cultural significativo ao trabalhar com a interdisciplinaridade com outras áreas, como Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, História entre outras, estreitando a cultura do aluno com o meio social o qual está inserido. A diversidade cultural também pode ser tratada nas aulas de Arte por meio de trabalhos visuais criativos e expressivos (ALVARES, 2012).

Sobre a formação docente em Arte e a minha experiência enquanto professor dessa disciplina na Educação Básica em Cuiabá, Mato Grosso, constatei que na rede pública de ensino há muitos professores com formação em outras áreas que lecionam a disciplina de Arte devido à falta de profissionais docentes formados ou habilitados em artes na educação mato-grossense. Um Estado como o de Mato Grosso, que tem uma dimensão geográfica extensa (uma das maiores do Brasil) apresenta apenas um curso de graduação em Arte, com habilitação em Música (Licenciatura e Bacharelado), oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* de Cuiabá. Parece-me que os formandos – egressos – do curso de Música não se interessam pela docência, causando um grande déficit nesse campo não apenas em Cuiabá, mas em todo o Estado.

A má preparação ou formação do professor de Arte no Brasil resultou, nos anos de 1980, num movimento denominado de “Arte-Educação”, com a intenção de propor melhorias e renovações teórico-metodológicas no ensino da Arte nas escolas brasileiras. A Educação Artística era trabalhada pelas quatro linguagens: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, que eram lecionadas pelo professor de Arte que se formava em cursos de licenciatura curtos da época, o que ocasionou uma má formação deste profissional, pois era impossível aprender todos os conhecimentos e especificidades dessas linguagens em apenas um curso de licenciatura, ainda mais curto (COUTINHO, 2006). É nesse contexto que formaram a maioria dos professores de Arte para trabalharem com todas essas linguagens na educação básica. Isto ocasionou, ao longo dos anos, uma formação superficial ou aligeirada deste profissional. Assim, entendo que a formação de professores precisa ser repensada.

O Brasil é um país que se destaca entre as demais nações por apresentar uma rica diversidade cultural e artística. Por meio da arte o aluno pode conhecer e compreender a cultura brasileira e de outros povos. Em Mato Grosso, especificamente na cidade de Cuiabá, essa diversidade é bastante evidente nas diversas manifestações culturais e artísticas, como pinturas, esculturas, arquiteturas, danças e músicas regionais entre outras que podem ser encontradas com facilidade pela cidade: centros culturais, teatros, exposições artísticas, arquiteturas de igrejas, festivais de dança, entre outros.

Através do contato e experiência com as diferentes linguagens artísticas e expressivas encontradas nas artes os alunos podem encontrar uma importante motivação para explorar e expressar seus conhecimentos de mundo, produzindo leituras e interpretações significativas da realidade a sua volta. É por intermédio da arte que se pode compreender e conhecer a diversidade cultural entre os diferentes povos, pois “não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura” (BARBOSA, 1998, p.16).

É preciso abordar conteúdos fundamentais sobre o ensino da Arte nas suas principais linguagens (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança) e que professores desenvolvam práticas pedagógicas que possam contribuir efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem do educando, para que os alunos possam ter a oportunidade de conhecer e experimentar as diferentes manifestações artísticas a sua volta, aumentando sua experiência estética e construindo novos saberes, pois, as legislações e documentos oficiais tanto no Estado de Mato Grosso quanto no Brasil sobre essa disciplina não são ruins, mas o que tem sido feito na prática e em suas concepções, me parece estar bastante distante da teoria.

Este artigo poderá ampliar estudos e pesquisas sobre essa temática no Estado de Mato Grosso, enaltecendo a necessidade e importância de se ter mais cursos de graduação e de formação continuada na área de artes.

Considerações finais

Frente aos problemas elencados sobre essa disciplina na educação escolar, entendo que os mesmos não são recentes. Ao contrário, são todos problemas históricos que permeiam toda a Educação Básica brasileira. Por isso, é pertinente

problematizar essa temática no debate educacional, para que se possa ampliar e produzir conhecimento nesse campo de pesquisa.

Dessa forma entendo que a disciplina de Arte deve ser trabalhada como área do conhecimento e devidamente tratada como disciplina curricular, que possibilita ao indivíduo construir conhecimento, e não como mera atividade ou “saber subsidiário” da época da Educação Artística. O professor precisa ser formado nessa área, e não polivalente (GATTI; BARRETO, 2009).

Logo, não tenho a intenção de estabelecer uma escala de valores ou de importância entre as disciplinas que compõem o currículo escolar da Educação Básica, o que de fato, não é. Compreendo que todas possuem sua devida importância e contribuição para o processo de ensino e aprendizagem do estudante. O que pretendo nesta pesquisa é tentar compreender a relação existente entre Arte e documentos oficiais que normatizam e legalizam essa disciplina na Educação Básica, com aquilo que realmente é ensinado e feito nas escolas públicas.

Portanto, pretendo com os resultados deste estudo debater e buscar formas efetivas de melhorar a qualidade da disciplina de Arte na Educação Básica. Assim, a realização desta pesquisa resultará em benefícios não só para as escolas da rede pública de ensino, mas para todos os envolvidos na investigação e para o Estado de Mato Grosso, ao estender os estudos para além dos muros acadêmicos.

Referências

ALVARES, S. C. **Educação Estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos.** São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria João Alvarez. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9394/96.** 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5º a 8º Série**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei n. 5.692 de 11 de Agosto de 1971**.

COUTINHO, R. G. Como se formam professores de Arte? **Jornal Unesp**, ano XX (211). 2006. Disponível em: <<http://www.unesp.br/aci/jornal/211/opiniaio.php>>.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. Michigan: The Institute for Research on Teaching, 1985.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafio**. Brasília: UNESCO, 2009.

HELMER, E. A. **O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. 258f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

IAVELBERG, R. O ensino de arte na educação brasileira. **Revista USP**, Brasil, (100), p.47-56, 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p47-56>.

IAVELBERG, R; MENEZES, F. De Rousseau ao modernismo: ideias e práticas históricas do ensino do desenho. **Ars**, São Paulo, Ano 11, n.21, p.81-94, 2013.

LOWENFELD, V; BRITAIN, L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 13. ed. São Paulo: EPU, 2011.

MATO GROSSO. **Lei n.10.111 de 6 de junho de 2014**. Revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei n. 8.806 de 10 de janeiro de 2008, 2014.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010a.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: área de linguagens: educação básica**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010b.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010c.

MENEZES, A. P. **O argumento do auditório: o que dizem os alunos sobre o ensino de artes em suas escolas**. 224f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

NÓVOA, A. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v.2, n.2, p. 07-17, 2012.

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RESOLUÇÃO N.2 DE 30 DE JANEIRO DE 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.143-155, 2009.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

A ESCOLA E OS CONHECIMENTOS DIGITAIS: DIALOGANDO COM PAULA SIBILIA

Rosângela Aparecida Cardoso da Cruz
UFMT/PPGEdu/CUR

Grupo de Pesquisa: Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC)

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma breve análise sobre o livro de Paula Sibilia, *Redes ou Paredes: A escola em tempos de dispersão* (2012), numa tentativa de evidenciar a maneira como se dá, aos olhos da autora, a relação dialógica entre a escola, em suas práticas educativas, e a sociedade discente da era da informação. Como suportes teóricos pode-se ressaltar, Aranha (2006), Freire (2013) e Sibilia (2012) entre outros. Pretende-se, por meio deste aparato teórico, lançar um olhar mais direcionado sobre considerações que ressaltam da própria obra e instigam o leitor a enxergar muito além das dimensões dos escritos de *Redes ou Paredes*, isto é, reportando-o aos estritos limites da instituição de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Escola. Aprendizagem. Cultura midiática

Introdução

É lícito lembrar que, numa visão generalizada, Sibilia (2012, p.16), a partir da introdução, lança mão de um questionamento inquietante: “Para que serve a escola?”. Nesse sentido, a autora resalta que, muito mais do que tentar responder indagações por meio daquilo que se tem como “vasta tradição pedagógica”, e que, geralmente, traz consigo uma carga semântica de aparente autenticidade, é pertinente perfazer um dos caminhos pelos quais os rituais escolares preferem não transitar; o dos meios de comunicação tecnológica. *A priori*, a autora tece algumas considerações importantes acerca da existência desta instituição, ressaltando que “a escola foi concebida com o objetivo de atender um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade”.

Todavia, salienta alguns percalços relacionados à escola da Idade Média sob a luz do iluminismo Kantiano, o qual propagava a escola como redentora do saber. Ainda nesse raciocínio, é mister evidenciar o modelo educacional defendido por Kant, arraigados sob a égide da pedagogia tradicional e que pregava como prioridades a serem alcançadas, dentre outras, a disciplina, instrução, civilidade e moral.

Em conformidade com isso, Sibilia (2012) retoma as palavras do filósofo: “A disciplina converte a animalidade em humanidade” (p.18). Traçando uma vista

panorâmica sobre a trajetória da educação na perspectiva kantiana, a autora proporciona ao leitor a aquisição acerca de pressupostos que asseguravam, segundo Kant, que era preciso aplicar o conceito de disciplina à criança ainda recém-nascida para torná-la forte e responsável, capaz de servir e cumprir aquilo que lhe fosse ordenado. O ensino visava as pessoas como produtos previamente fabricados e a função da escola era treinar indivíduos para alavancar a cadeia produtiva e, eficientemente, manter a servidão dentro do capitalismo industrial. Em outras palavras, que fosse moldado para servir resignadamente ao Estado. Nas palavras da autora:

Afinal, essa entidade alcançou a envergadura de uma mega instituição, constituindo-se como um solo firme, capaz de dar sentido e garantir o bom funcionamento de todas as demais instituições em torno das quais se organizou a sociedade moderna, tais como a família, a escola, a fábrica, o Exército e a prisão. (SIBILIA, 2012, p.23)

Neste retorno memorialístico ao campo das reflexões acerca da educação, a autora perpassa vários momentos dessa grande instituição que caminhava ao encontro dos interesses do capitalismo e da burguesia. Pode-se dizer que, apesar das muitas evoluções no âmbito escolar, permeia-se, ainda, pelas veias da educação um conservadorismo muito forte, pautado por certezas e convicções magistrocêntricas, as quais não deveriam existir, mormente, nesta era contemporânea. Nessa perspectiva, a escritora salienta que devido ao enfraquecimento do Estado enquanto mega instituição o qual, de certa forma, sustentava as demais, também se vê deteriorado tanto o papel do pai quanto o do professor.

Nesse sentido, (SIBILIA, 2012) atribui grande parte da incompatibilidade relacionada ao ensino-aprendizagem atual à essa discrepância de valores. Na perspectiva desse olhar, reforça-se a importância de se perceber essa metamorfose sofrida ao longo de todo o processo histórico educacional até chegar ao que se tem hoje, em pleno século XXI: o ensino contemporâneo com outras vestimentas, no entanto, o modelo educacional ainda é o de servir ao Estado.

Ainda nessa linha de raciocínio, pode-se supor que essa mutação deu-se tanto nas concepções uniformizadora, homogeneizadora e normalizadora, que regiam as instituições escolares, quanto no próprio sujeito, delegando-lhe novos modos de ser e estar no mundo, na era contemporânea. Estabelece-se, por meio disso, um contraponto de ideias, uma vez que, como evidencia a autora:

Em vez de propagar a silenciosa introspecção e o retraimento nas profundezas do psiquismo individual, por exemplo, com a ajuda de ferramentas como a leitura e a escrita - gestos que eram tão habituais em tempos não muito distantes e que a escola se ocupava de inculcar -, nossa época convoca as personalidades a se exhibir em telas cada vez mais onipresentes e conectadas. (SIBILIA, 2012, p.48)

Torna-se explícito, nas palavras da autora, que aquele modelo de educação introspectivo de outrora, hoje se revela uma exterioridade inserida em uma cultura predominantemente cientificista. Não é raro lembrar que a época contemporânea tem suas raízes calcadas pelo consumo, baseada no mais puro paradigma capitalista. Os jovens da contemporaneidade são, na grande maioria, hiperconectados e encontram-se fascinados por essa cultura audiovisual e que, graças às redes informatizadas, podem estar em contato com múltiplas informações (e até pessoas) ao mesmo tempo. Pressupõe-se, a partir disso, que gozando de tantas regalias, as quais modelaram a estes jovens uma subjetividade livre de conflitos internos, a aquisição do ensino-aprendizagem por parte destes deveria acontecer com a mesma proporção. Diante dessa suposição, cabe verificar tanto os prós quanto os contras em relação a essa cultura midiática.

Um dos pontos a ser mencionado em relação a era tecnológica, na visão de Sibilía (2012) é o fato de os jovens terem se distanciado daquilo que a autora classifica como “belas artes”, isto é, da palavra, naquilo que se refere à comunicação oral entre sujeitos. Seria perceptível supor que, perdeu-se, na grande maioria, a importância do vínculo pessoal entre interlocutores. É bastante comum, nos dias atuais, jovens se reunirem e, estranhamente, não se ouvir uma única palavra emitida sonoramente por nenhum deles. Estão juntos, é bem verdade, embora, cada um envolto no seu próprio mundo virtual. A grande realidade é que essa sociedade informacional atravessou os muros da escola, e então, constituiu-se um paradoxo, haja vista, na maioria das vezes, o professor não saber como enfrentar esta nova realidade social. Como fruto desse embate, é gritante o desinteresse dos alunos pelas aulas além dos altos índices de evasão escolar.

Apesar de uma parte docente considerável fazer uso da importância de se trabalhar com o novo, (entenda-se, nesse caso, os diferentes tipos de recursos tecnológicos disponibilizados nas escolas) com o diferente e, dessa forma, tornar as aulas mais atraentes, dentre outros; na prática, não é o que acontece e a autora explica que um dos prováveis motivos para esse descontentamento é o fato de que “é inegável

que a escola finca seus alicerces sobre aquela ferramenta ancestral que hoje se vê sufocada ante os avanços do audiovisual: a palavra.” (SIBILIA, 2012, p.65).

Partindo desse pressuposto, cabe perguntar: Como o jovem de hoje vê a escola? De que forma se posiciona a escola frente a era capitalista que transformou o jovem aluno em consumidor ativo? É sabido que esse assunto suscita inúmeras outras indagações, todavia, objetiva-se chegar a uma possível consideração acerca de, ao menos, estas duas. É importante lembrar que a autora ressalta a relação entre o jovem contemporâneo, ativo, que está em conexão constante com as redes de informações, em detrimento da velha prática de ensino que, a grande maioria docente, ainda insiste em perpassar. Nesse sentido, salienta que:

Também por isso não admira que agora, quando as novidades das últimas décadas substituíram em boa medida os estilos de vidas precedentes, a sala de aula escolar tenha se convertido em algo terrivelmente “chato”, e a obrigação de frequentá-la implique uma espécie de calvário cotidiano para os dinâmicos jovens contemporâneos. (SIBILIA, 2012, P.65)

Percebe-se por meio disso, uma visão perturbadora do clássico desinteresse dos alunos pela aquisição do ensino-aprendizagem, uma vez que não veem sentido naquilo que lhes é imposto e, ao mesmo tempo, não estabelece nenhuma relação com a vivência destes, ou seja, não fala a linguagem midiática com a qual têm tanto contato. Sob essa ótica, a autora constata que a escola está em desvantagem em relação à maquinaria do entretenimento e que, de fato, a lógica do mercado se generalizou. A escritora aponta dados estatísticos de determinadas regiões brasileiras nas quais a evasão escolar é recorrente e, pasme-se, esse índice é maior nas regiões mais ricas do país.

Nesse itinerário percorrido por Sibilía (2012), faz-se pertinente supor que a escola deva gerir uma maneira de caminhar ao encontro dos anseios pedagógicos postos a esses alunos contemporâneos, de modo que isso consiga abarcá-los mesmo nessas condições de subjetividades midiáticas, pois é notório que os mesmos, conforme a autora “em vez de se constituírem como receptores de uma mensagem, os jovens de hoje tornam-se usuários de dispositivo midiático em questão; ainda que essa diferença pareça ambígua ou enganosa, vale a pena explorá-la”. (SIBILIA, p.84)

Nesse sentido, a autora focaliza o exemplo da televisão atual que, segundo ela, difere em muito daquela de muitos anos atrás, quatro décadas, pelo menos. Em

conformidade com isso, reforça a ideia de que a de outrora conseguia alimentar nos jovens e/ou crianças certa subjetividade que a de hoje não consegue suscitar. Dessa maneira, conforme Sibilía (2012, p. 84):

A criança contemporânea que vê televisão difere daquela que se sentava na frente do televisor há um par de décadas. Já não se trata de observar, escutar, receber e interpretar mensagens enquadradas em gêneros específicos e bem definidos (...). Ao contrário, a televisão atual emite um fluxo de informações fragmentadas e dispersas [...].

Sob esse olhar, a autora ressalta a ideia de que o acesso demasiado à programação excessiva da tevê, uma vez que fala em redes abertas e por assinaturas, cujo propósito é o de prender a atenção do telespectador, torna-o um usuário extremamente passivo frente à programação que o aliena neste mundo marcado pelo consumismo. Sobretudo, porque a televisão está intimamente conectada com outras formas midiáticas, as quais proporcionam uma demanda muito grande de “diversão” para os jovens e crianças da atualidade. Nesse aspecto, a escritora defende a ideia de que tanta hiperconexão gera desconcentração em massa. Esse comportamento se reflete com veemência tanto dentro da família, que já não consegue impor limites de horários e definir o tipo de programa a que os filhos podem assistir, quanto dentro da escola, que por apresentar os velhos procedimentos pedagógicos do passado, não consegue prender a atenção do aluno contemporâneo.

Após percorrer os caminhos das venturas e desventuras em relação à educação, Sibilía (2012) entende que há possibilidade de gerir uma educação de qualidade em consonância com as redes informatizadas, ou seja, encontrar um meio de aproveitar tudo isso em prol ao aprendizado do aluno. É sabido, entretanto, que a maioria dos alunos, quando não se evade do ambiente escolar, conclui o ano letivo, praticamente, sem conhecimento nenhum acerca dos conteúdos ministrados, junta-se a isso o desinteresse e a falta de sentido em ver-se confinado durante horas entre as paredes da sala de aula, e nesse caso, é preciso construir alicerces pedagógicos e elaborar estratégias capazes de sanar as defasagens de aprendizagem. Em conformidade com a autora, vale ressaltar que a escola deve representar muito mais que um galpão no qual se apresente reproduções mecanicistas de conhecimento, ademais, que não sejam semelhantes às prisões e fábricas nem usem do sistema educativo baseado nas velhas práticas de exclusão social.

É importante lembrar que os jovens atuais estão em contato direto com as informações e, por se manterem conectados, mostram-se ativos e independentes no que diz respeito aos conhecimentos digitais; de modo que não carecem da explicação e transmissão de conhecimento como dantes. Que a contemporaneidade é marcada fortemente pelo consumismo exacerbado é fato, além disso, há uma liberdade monstruosa em relação ao comércio da tecnologia, à qual a grande maioria dos jovens tem acesso. Isso posto, torna-se relevante mencionar (FREIRE 2013, p.126)

A liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano. A liberdade do comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra o direito de muitos, inclusive o direito de sobreviver.

Nesse sentido, o autor insinua questões importantes relacionadas ao consumo contemporâneo vigente, uma vez que, a liberdade excessiva de comércio torna o sujeito cada vez mais endividado e, conseqüentemente, subordinado ao capitalismo, ou seja, um consumidor “ativo” que caminha ao encontro dos anseios do Estado, o qual visa apenas o lucro. Esse é um problema que afeta a escola diretamente, haja vista, grande parte dos alunos não terem o menor interesse em se separar do celular, por exemplo, mesmo sendo horário de aula. Desse modo, cria-se um embate entre professores e alunos dentro da sala de aula, ademais, a escola fica em visível desvantagem frente a essa era midiática e, assim, segue (re) produzindo as velhas práticas educacionais, o que torna pertinente a pressuposição de que mesmo depois de as tecnologias terem sido inseridas no ambiente escolar, o modelo educacional permanece fiel ao tradicional.

Por outro lado, é mister evidenciar, como bem lembra (SIBILIA, 2012) que, uma vez que se vive em plena sociedade da informação, é natural que os alunos não vejam nenhum interesse nas aulas reprodutoras das velhas práticas tradicionalistas de saliva, quadro-negro e giz. Novos procedimentos metodológicos podem e devem ser inseridos na prática docente, cujo objetivo seja o de enriquecer o ensino-aprendizado e promover a autonomia dos alunos, para que estes consigam posicionar-se criticamente acerca dos mais diversos assuntos. Para tanto, faz-se necessário rever e adequar o processo escolar de “transmitir” informações ao alunado. Em consonância com o que ressalta a autora acima citada, (ARANHA, 2006, p.84), enfatiza que:

Diante da necessidade de democratizar o ensino e ampliar a rede escolar, haverá economia de esforços e melhor aproveitamento do professor, que liberto das funções de informação e repetição, poderá desempenhar melhor um papel que é só seu e que jamais será transferido para máquina alguma: a discussão, interpretação e crítica das informações.

Como se vê, por meio da fala desta, a qual reforça a visão defendida por Sibília, o papel do professor dentro da sala de aula é outro que não o de transmissor de informações por meio de práticas mecanicistas, mas o de promover a interação e a socialização, quiçá o de mediador de conhecimentos adquiridos em um processo contínuo de ensino e aprendizagem. Desse modo, pode-se supor que, apesar das inserções midiáticas no âmbito escolar, o papel do professor é extremamente importante e fundamental, haja vista a construção do conhecimento configurar-se, na grande maioria, por meio da interação entre os sujeitos. *A posteriori*, pode-se juntar a isso a amplitude de um leque de informações midiáticas que, conforme a proposta metodológica apresentada pelo professor contribuirá para um rendimento efetivo na aquisição do ensino-aprendizado do aluno.

Nesta linha de pensamento, Franco (2012) também caminha dialogando junto com Sibília no que se refere às questões relacionadas a escola e as práticas pedagógicas. Pode-se perceber, por meio da reflexão de Franco, que há um problema evidente em relação ao ensino e, nesse sentido, menciona dificuldades que as escolas encontram em desenvolver ações pedagógicas eficazes, baseadas nas inserções de valores educativos e que visem à aquisição de conhecimentos mútuos, uma vez que, conforme consideração da referida autora, o problema vem se arrastando e, pressupõe-se, utopicamente, encontrar a solução deste por meio de uma *fórmula mágica da educabilidade humana*, a qual não existe nem nunca existiu. Diante disso, a autora ressalta que:

A escola não está conseguindo produzir as aprendizagens previstas; os professores têm dificuldade para ensinar; os legisladores não sabem o que solicitar; os currículos ainda não definiram o que ensinar; a sociedade titubeia em relação ao para que estudar. (FRANCO, 2012, p. 39)

Em conformidade com isso, (FRANCO, 2012, p.34) salienta que o professor que desempenha um trabalho produtivo junto aos alunos consegue obter êxito em relação à aprendizagem dos mesmos, isto é, buscar meios de atraí-los para o que o

autor chama de tempo “presente” e, assim, possibilitar o momento para o despertar do seu aluno, dando-lhe a liberdade de se expressar e descobrir mundos novos por meio de sua própria imaginação.

Muito mais que ministrar conteúdos, à escola cabe a árdua tarefa de proporcionar situações que levem o aluno a agir num processo de construção e desconstrução e, nesse caso, uma boa maneira de se começar isso seria tratar sobre temas presentes na realidade dos mesmos. Dessa forma, sentir-se-iam cada vez mais incluídos no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, vale frisar que o corpo docente, na grande maioria, encontra resistência em organizar procedimentos e práticas que realmente venham ao encontro do aprendizado do aluno. Conforme a autora, “a impressão que dá é que a prática do professor é para ser exercida independente dos alunos e de sua aprendizagem”. (FRANCO, 2012, p.40).

Por outro lado, Franco (2012) salienta a ideia de que, para que haja resultados positivos na Educação, uma das formas possíveis é que, cabe à Pedagogia, enquanto ciência, oferecer instrumentos teóricos e práticos que permitam ao professor construir ações que funcionem como mediações do ensino para a aprendizagem. Diante disso, faz-se necessário pensar a escola como espaço de formação no âmbito geral da palavra, e desse modo, banir as ideias pré-determinadas e cristalizadas de práticas educativas e alargar os horizontes com vistas à inserção da cultura midiática na escola.

Considerações possíveis

A partir das reflexões acerca dos escritos de Redes ou Paredes, torna-se evidente que Sibilía (2012) perpassa os estritos limites da escola e apresenta ao seu leitor uma problemática recorrente no ensino: a dificuldade em se obter êxito no ensino-aprendizado, pautado por velhas representações tradicionalistas de práticas pedagógicas, frente a era midiática globalizada. Dado o exposto, a autora percorre alguns itinerários relacionados à Educação como forma de situar o ensino a partir de um ponto de vista contemporâneo e, para tanto, retoma a concepção de educação sob um prisma Kantiano como forma de buscar o que se tinha antes para se entender o que se tem hoje no que diz respeito à educação.

Ainda, conforme a autora, a grande maioria das instituições de ensino ainda insiste em salvaguardar-se (não se sabe ao certo de que) por detrás dos arcaicos e

corroídos muros da escola, todavia, nesta era globalizada, a cultura midiática não só atravessou os muros, como também se faz presente dentro das salas de aula. Levando-se em consideração esses aspectos a autora apresenta argumentos essenciais e esclarecedores, numa tentativa de evidenciar o quão grande é a necessidade de se fazer a inserção das redes e/ou culturas midiáticas dentro dos âmbitos escolares e, assim, revitalizar e ressignificar o ensino-aprendizagem.

Vale lembrar ainda, conforme a autora que, mesmo sendo vigente a sociedade informativa por meio da hiperconectividade entre as redes, há, ainda, por entre as paredes da escola, alunos totalmente desprovidos desse tipo de acesso midiático. Partindo desse pressuposto, torna-se bastante compreensivo o uso em sala de aula das tecnologias modernas, entretanto, não apenas com o intuito de quebrar a monotonia das aulas, mas como procedimento fundamental e revolucionário de aprendizagem e, dessa maneira, constituir um aprendizado mútuo, tanto produzindo quanto reproduzindo conhecimentos digitais.

Dessa maneira, Sibilia (2012, p.208) conclui que para “revitalizar a educação, devemos incorporar a mídia e a conexão global no âmbito escolar”. Pode-se supor, a partir da fala da autora, que é urgente que haja a ressignificação das escolas, mormente, das práticas educacionais, em âmbitos gerais, de modo que não seja vista apenas como depositária de alunos, mas como um local de conexão recíproca entre estes e os professores, pautado pelo uso devido do diálogo, respeito e, sobretudo, da ética. Nesse sentido, nas palavras da autora, “falta, sem dúvida, o mais difícil: redefini-las como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam”. (SIBILIA 2012, p.211)

Por fim, faz-se necessário ressaltar que, é preciso que haja a reformulação das práticas educacionais, para tanto, não se pode ter a falsa pressuposição de modelo educacional pronto, mas implica em despir-se das convicções cristalizadas e abrir espaço para o “novo”, visando, assim, um comprometimento com o ensino e a aprendizagem dos alunos. Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que a escola pode e deve ser vista tanto como produtora quanto reprodutora de conhecimentos digitais, uma vez que esta poderá valer-se disso tanto para investir, aprimorar e inovar nas práticas pedagógicas, como aproveitar os conhecimentos provenientes dos próprios alunos (já que a grande maioria é expert no manejo com as tecnologias)

sobretudo, investir na qualificação e formação docente para que, juntos, professores e alunos, caminhem ao encontro da aquisição do ensino-aprendizagem.

Levando em conta os aspectos evidenciados, pode-se supor que, como forma de alargar os horizontes educacionais, no entanto, um primeiro passo seria transformar a escola em um local livre, social e democrático, (teoricamente é assim ou pelo menos deveria ser) onde os jovens pudessem se sentir seguros e inseridos, visto que uma relação pautada pelo diálogo e confiança tende a gerir os resultados esperados. Espera-se que a classe docente, e a escola, de modo geral, não demore muito a entender que muito se pode fazer em prol ao ensino-aprendizado a partir da relação escola/multimídia, por que não dizer, a partir da relação redes/paredes, nas quais os mecanismos seriam convergentes e, dessa maneira, obter-se-ia mais êxito tanto no ensino quanto na aprendizagem.

Referências

ARANHA, M. aria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**/Maria Lúcia de Arruda Aranha. - 3.ed. - rev. e ampl. - São Paulo: Moderna, 2006.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**- 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

O ESPAÇO-TEMPO DAS MÍDIAS ELETRÔNICAS NAS ATIVIDADES COTIDIANAS DE CRIANÇAS

Fabiana Rodrigues Oliveira Queiroz
Mestre em Educação
UFMT/ GEIJC

Resumo

O presente artigo aborda a questão relacionada aos espaços e tempos dedicados pelas crianças para a utilização de artefatos culturais da contemporaneidade, a fim de verificar a relevância dada pelas crianças aos ambientes eletrônicos e digitais assim como, identificar se tais ambientes se constituem em lugares apreciados pelas crianças, tanto em contexto escolar quanto fora dele. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo e apresenta de modo breve, parte dos resultados de pesquisa empreendida pela autora no ano de 2014. O questionário foi o instrumento utilizado para obtenção dos dados que se mostram configurados em forma de quadros e se estruturam de modo a revelar os objetos, utensílios e serviços que as crianças têm acesso. Bem como, os artefatos tecnológicos e programas preferidos, assim como as principais funções, os espaços e tempos reservados para sua utilização no contexto escolar. Os resultados evidenciam um amplo diálogo das crianças com a linguagem digital e midiática. Diálogo este, revelado nos mais diversos contextos. Em espaços e tempos que imprimem a imagem da sociedade contemporânea na qual as crianças estão inseridas e rodeadas pelas novas tecnologias e pela mídia. Desse modo, compreendemos que o uso das novas tecnologias de comunicação e informação, se mostram tanto úteis quanto necessárias em contextos educacionais, rumo a propiciação de aprendizagem significativa e mais prazerosa.

Palavras-chave: Espaço-Tempo. Mídia. Crianças.

Introdução

Pensar os espaços e tempos das mídias eletrônicas na vida das crianças nos remete as atuais imagens que constituem a infância no contemporâneo. Nesse aspecto, a disseminação, barateamento ou facilitação de compra dos aparelhos eletrônicos como via para impulsionar o comércio, e conseqüentemente à dinâmica do sistema capitalista do mundo atual, contribuiu sobremaneira para a implementação de novas formas de vida em todos os segmentos da sociedade.

No cotidiano infantil, a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é notória, e apontam para um cenário cujas configurações culturais são bem diferentes de outros tempos, quando não havia internet, computadores, celulares, aparelhos de televisão entre outros.

Desse modo, ao entender a infância como construção em permanente mudança, e que os sujeitos pertencentes a este tempo de vida, compartilham, alteram, e são alterados pela cultura de seu tempo, fica evidente, principalmente nos países mais industrializados e em desenvolvimento, o que Buckingham (2007) denomina como infâncias midiáticas, assim entendidas em função da importância, cada vez maior, dada pelas crianças as mídias eletrônicas.

A pulverização das novas formas culturais que povoam o cotidiano das crianças é um dos fatores considerados como disparador das mudanças na configuração das infâncias desse tempo, mas não o único. Adentrar as questões relacionadas aos aspectos que condicionam alterações na construção das imagens das infâncias é relevante, mas as discussões que nos movem nesse artigo se relacionam, especialmente, aos tempos e espaços que as crianças dedicam ao uso dos artefatos tecnológicos da contemporaneidade, uma vez na era atual se constituem como elementos integrantes de suas vidas.

Sob esse enfoque, destacamos o espaço escolar e o residencial como lugares privilegiados para a utilização dos bens culturais que as crianças dispõem, primeiramente em função do tempo que as crianças permanecem nos dois espaços e pela possibilidade de um diálogo fecundo entre as vivências tecnológicas das crianças, e sua articulação com as demandas escolares, sendo esta questão um dos focos de nossas discussões.

A abordagem metodológica é de cunho qualitativo e apresenta de modo breve, parte dos resultados de pesquisa empreendida pela autora no ano de 2014. O questionário foi o instrumento utilizado para obtenção dos dados que se mostram configurados em forma de quadros e se estruturam de modo a revelar os objetos, utensílios e serviços que as crianças têm acesso. Bem como, os artefatos tecnológicos e programas preferidos, assim como as principais funções, os espaços e tempos reservados para sua utilização no contexto escolar.

Esse instrumento foi respondido por 27 crianças de uma escola pública da rede estadual de ensino de Rondonópolis no dia 29 de agosto de 2014. Sua estrutura seguiu o proposto por Ferrarini (2013) em relação ao uso das mídias, com especificações voltadas para as questões tempo-espaciais vivenciadas pelas crianças no espaço escolar.

O objetivo, então, foi obter informações referentes aos bens culturais e materiais aos quais as crianças têm acesso em outros contextos e, também, no escolar, para realizarmos as análises que se configuram no cerne do presente artigo.

Notas sobre a ideia de tempo e espaço em Bakhtin

A relação tempo-espaço na perspectiva bakhtiniana, denominada cronotopo, traz a ideia de um vínculo indissolúvel entre estes dois fenômenos e rompe com a visão de espaço como pano de fundo imutável ou como um dado preestabelecido, que serve de palco para as relações humanas, mas sim como acontecimento e um todo em formação. Nessa mesma direção, o tempo, para Bakhtin (2000), perpassa a concepção linear, cíclica e fragmentada posta, para mostrar suas marcas no espaço e também no discurso.

A visão bakhtiniana de cronotopo se direciona para o âmbito literário e suas considerações sobre o vínculo indissociável entre tempo e espaço são realizadas, especialmente, a partir das obras de Goethe. Porém, há outros modos possíveis de abordar a relação tempo-espaço. Como pontua Bakhtin (2000), tudo no universo é cronotopo. Assim, ao entendermos o espaço físico como um mediador das relações humanas, que também é atravessado pelo tempo, abre-se, para nós, a possibilidade de discutir as experiências vivenciadas pelas crianças no espaço escolar como representação da ruptura do tempo cronológico, linear e segmentado, que norteia as relações das sociedades ocidentais.

Todas as coisas, desde o conceito abstrato até o fragmento mineral – até o cascalho na margem de um rio –, são marcadas com a chancela do tempo, são impregnadas de um tempo que lhes dá forma e sentido. Por isso, tudo tem intensidade no universo de Goethe, onde não há lugares amorfos, imóveis, estratificados, não há um pano de fundo imutável, um cenário que não participem da ação e da evolução. Por outro lado, este tempo está concretamente localizado num espaço onde se encontra gravado. Em Goethe, não há acontecimentos, enredos romanescos, motivos temporais que sejam indiferentes aos locais de sua realização e que pudessem realizar-se em outros lugares ou em nenhuma parte (os enredos e os motivos “eternos”). Tudo, neste universo, é *espaço-temporal*, tudo é *cronotopo* autêntico (BAKHTIN, 2000, p.263. Grifos do autor).

É a partir dessa perspectiva, em que forma e sentido se entrelaçam na relação dialógica do sujeito com o tempo e espaço, que encontramos em Bakhtin a inspiração para discutir sobre as vivências espaço-temporais das crianças, especialmente, nos

contextos educativos. Isto se justificativa pelo fato de o diálogo das crianças com o tempo parecer seguir outra lógica, que não a cronológica, como se houvesse um acordo entre elas e o tempo, acordo este que as lança para fora do círculo da previsibilidade e do sempre eterno, e isso, em diversos contextos espaciais, inclusive o escolar.

Nesse aspecto Martins (2011, p.621), ressalta que a introdução das Tecnologias de Comunicação e Informação no cotidiano das crianças, fomenta uma nova percepção em relação ao tempo e ao espaço e no modo como elas veem o mundo. Agora, não mais por um prisma linear e segmentado, reforçado pelo caráter sequencial, contínuo, cumulativo, e no modo como é feita “a transmissão de conteúdos e no modelo da organização cognitiva” presente nas instituições de escolarização.

Nesse ponto, a autora destaca que no mundo da mídia e da tecnologia as crianças parecem não sentir a instituição de um tempo linear de preparação delas para o futuro, uma vez que podem partilhar das mesmas informações, jogos, programas e conteúdos que os adultos. E, além disso, o viver na era das mídias eletrônicas alterou as “formas de brincar, mudou o uso do tempo livre, dos espaços necessários para brincadeiras, trouxe novas linguagens, desenvolveu novos consumos” trouxe mudanças nas formas de ler e escrever dando relevância às figuras e imagens e gerando novos modos de perceber, de interagir e novas aprendizagens entre crianças e adolescentes (MARTINS 2011, p.621).

Assim, problematizar a relevância do espaço-tempo das mídias eletrônicas na vida das crianças se constitui em um debate necessário para ampliarmos nossos olhares em relação às possibilidades e aos desafios oportunizados pela era digital a fim de que se possa buscar uma articulação entre as experiências cotidianas das crianças, do mundo contemporâneo, e as atividades do contexto escolar.

O que revelam as crianças sobre os objetos, utensílios, serviços e programas preferidos?

As análises evidenciam que a presença dos artefatos tecnológicos é muito comum na vida das crianças. Alguns deles, como a televisão, o telefone celular e o aparelho de DVD, integram os lares da maioria delas.

Neste aspecto, Buckingham (2007, p. 8) avalia que, nas sociedades industrializadas, e também em muitos países em desenvolvimento, as crianças têm passado muito tempo em companhia dos meios de comunicação, até mais do que com seus familiares, professores e amigos, o que nos leva a crer que elas estão vivendo “infâncias midiáticas”. O quadro 1, abaixo, diz respeito aos objetos, utensílios e serviços dos quais as crianças dispõem.

Quadro1 – Objetos, utensílios e serviços de que as crianças dispõem

OBJETOS, UTENSÍLIOS E SERVIÇOS	SIM	NÃO
Rádio	11	16
Televisão	27	-
Televisão por assinatura	19	8
Telefone fixo	10	17
Telefone celular	26	1
Videogame	14	13
Jornais	09	18
Jogos eletrônicos	14	13
Revistas	11	16
Literatura	18	9
CDs/DVDs	24	3
Computador	19	8
Notebook	13	14
Internet	21	6
Aparelho DVD	20	7
Blu-Ray	4	23
Aparelho de som	15	12
Máquina fotográfica digital	14	13
Filmadora	14	13
Tablet	18	9
MP4	6	21
Smartphone	11	16

Fonte: Elaborado pela autora

Como é possível verificar, a televisão aparece como um recurso midiático que não escapa aos olhares das crianças participantes da pesquisa e se faz presente na residência de todas elas.

Desde a revolução dos meios comunicacionais e tecnológicos, muitos dos itens apontados pelas crianças se tornaram acessíveis e indispensáveis nos lares em função de sua disseminação, e ainda, pela flexibilidade para sua obtenção no mercado de consumo. Assistir a TV tornou-se um hábito cotidiano e diariamente repetido

(FERRARINI, 2013). Conforme ressalta Oliveira (2014), a média diária de tempo que as crianças permanecem assistindo TV, em dez países, varia entre 99 e 185 minutos reafirmando a ideia de que, na sociedade atual, as crianças “crescem um em ambiente profundamente eletrônico, no qual a televisão é só o começo” (PRIEST, 2011 apud FERRARINI, 2013, p. 60).

A partir dos apontamentos que as crianças realizaram sobre os objetos, utensílios e serviços dos quais elas dispõem em suas residências, foram mencionando quais seriam os preferidos. O resultado disposto no quadro 02 revela, em ordem de preferência, os dispositivos eletrônicos que mais atraem as crianças.

Quadro 2 – Objetos, utensílios e serviços preferidos

	OBJETOS, UTENSÍLIOS E SERVIÇOS PREFERIDOS
1º	Videogame
2º	Tablet
3º	Televisão, Telefone Celular Jogos eletrônicos, Leitura
4º	Notebook – Internet

Fonte: Elaborado pela autora

O videogame ganha destaque entre os artefatos tecnológicos de preferência, seguido do tablet que normalmente é utilizado como meio para acesso aos jogos eletrônicos, assim como o telefone celular.

De acordo Veen e Vrakking (2009), os jogos são extremamente atraentes para as crianças, é como se seus inventores “tivessem descoberto como mantê-las motivadas e focadas nos desafios propostos” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 46). Sobre este ponto, os autores reafirmam que “sentir-se desafiado a resolver um problema e chegar ao próximo nível” é o que motiva e prende a atenção, portanto, a diversão não se constitui no elemento central que as atrai: o que importa é superar o desafio proposto.

Utilizar tais estratégias nas escolas é apontado pelos autores como algo excelente para desafiar a aprender. A inexistência de punições nos jogos confere às crianças um sentimento de confiança e autoestima e suas atividades são facilitadas pela comunicação em rede, em que podem sanar dúvidas em direção à resolução de novos problemas. Desse modo, as aulas com “giz e voz” não são mais interessantes, pois contrastam muito com os modos de ser das crianças contemporâneas.

Além disso, a televisão, leitura, o notebook e a internet também são elementos apreciados pelas crianças, e desempenham um papel considerável entre elas. Entre os assuntos que mais acessam, ganham visibilidade os desenhos animados, a novela, filmes diversos e séries, conforme aponta o quadro 3.

Quadro 3 – Programas preferidos

PROGRAMA	SIM	NÃO
Desenho animado	18	9
Filme infantil	9	18
Novela	15	12
Humorístico	6	21
Programa de auditório	3	24
Filmes diversos	12	15
Comerciais	1	26
Série	14	13
Reality show	8	19
Jornal	3	24
Documentário	2	27
Esporte	7	20
Religioso	2	25

Fonte: Elaborado pela autora

Os dispositivos eletrônicos e as funções mais utilizadas no espaço escolar

No quadro 4, a seguir, podemos analisar os dispositivos tecnológicos utilizados pelas crianças nas dependências da escola. Observamos que o telefone celular é o item mais utilizado e, embora sua utilização seja proibida pela escola, as crianças criam rotas alternativas para fazer uso desse aparelho.

O tablet aparece em segundo lugar, seguido da leitura, que surge apenas em três apontamentos. Este cenário evidencia a preferência que as crianças têm em relação à linguagem digital, notadamente, voltada para o uso do aparelho celular. Vale ressaltar que, na atualidade, o telefone celular está cada vez mais sofisticado e comporta muitas funções que vão além de um simples aparelho para realizar ou receber ligações. O telefone celular pode ser considerado como um microcomputador portátil, indispensável nas relações sociais do mundo atual, e as crianças o utilizam e consideram sua importância tanto quanto os adultos. O quadro 4, a seguir, revela este panorama.

Quadro 4 – Itens mais utilizados na escola

ITENS MAIS UTILIZADOS NA ESCOLA	RESPOSTAS AFIRMATIVAS
Telefone celular	14
Tablet	5
Leitura	3
Revistas, Jornais, Internet, Televisão	2
Aparelho de DVD	1

Fonte: Elaborado pela autora

As crianças, que mencionaram fazer uso do telefone celular, citam os jogos e WhatsApp como as funções mais utilizadas por elas. Além dessas funções, fazer e realizar ligações, assim como acessar as redes sociais, também se destaca.

Retomando as discussões em relação aos jogos, salientamos que estes motivam as crianças por despertar, nelas, três características – atividade, controle e imersão –, situando-as como protagonistas nesse processo, em que mundo real e virtual se integram rumo à resolução de problemas e à transposição de desafios (VEEN e VRAKING, 2009).

Em relação à comunicação por mensagens, passamos do uso analógico para a comunicação via WhatsApp, aplicativo que permite comunicação de mensagens de texto, por meio de fotos e vídeos, de forma instantânea e multimídia, em grupos ou individualmente. Este recurso é possibilitado aos telefones com acesso à internet. As crianças que não a possuíam buscavam o acesso via Wi-Fi da escola.

Conforme podemos verificar no quadro 5, a seguir, outras funções, presentes no aparelho, também são interessantes para as crianças, tais como a calculadora, as músicas, as mensagens entre aparelhos analógicos e o bluetooth.

Quadro 05 – Funções utilizadas no celular

FUNÇÕES UTILIZADAS NO CELULAR	
Jogos	13
Redes Sociais	5
WhatsApp	13
Realizar e fazer ligações	6
Outra(s) citadas pelas crianças:	
Calculadora	4
Escutar música, rádio, fotos	1
Enviar mensagens	1
Enviar músicas pelo bluetooth	1
Ver horas	1

Fonte: Elaborado pela autora

O que revelam as crianças sobre espaços e tempos utilizados para o uso das mídias eletrônicas?

Os espaços e tempos reservados para o uso das tecnologias estão organizados nos quadros 6 e 7 e se constituem em uma realidade criada pelas crianças em um contexto cronotopicamente forjado, onde se conecta o espaço da escola aos espaços virtuais nos quais cotidianamente transitam.

Há uma íntima relação entre os lugares e os momentos em que as crianças fazem o uso dos artefatos tecnológicos de que dispõem, e são, notadamente, os espaços e tempos de que mais gostam. O pátio aparece em primeiro plano e está associado aos momentos que precedem e sucedem as aulas. Além desses momentos, o recreio também é citado como outra temporalidade que julgam importante para realizarem brincadeiras e acessarem o celular.

Quadro 6 – Lugares em que utilizam os itens mencionados

LUGARES EM QUE UTILIZAM OS ITENS MENCIONADOS	
1º	Pátio
2º	Sala de aula
3º	Refeitório
4º	Quadra; em frente à escola
5º	Multimídia; banheiro

Fonte: Elaborado pela autora

É interessante verificar que a sala de aula se constitui em um dos espaços onde as crianças criam situações, a partir dos usos dos artefatos tecnológicos, que dão

novo sentido à sala de aula e criam uma espacialidade inexistente neste contexto, pois, embora haja a tentativa de controle, as crianças, mesmo durante as aulas, encontram meios de utilizarem os dispositivos eletrônicos e subverter as regras instituídas. Além dos espaços relacionados no quadro 7 e que foram lembrados com maior frequência, outros espaços e tempos são citados como propícios para a utilização das tecnologias, tais como: a quadra, quando estão nas aulas de Educação Física; em frente à escola, ao término das aulas; na sala de multimídia e no banheiro.

Quadro 7 – Quando os utilizam

	QUANDO OS UTILIZAM
1º	Ao término das aulas
2º	Recreio
3º	Antes do início da aula
4º	Durante as aulas
5º	Na educação física

Fonte: Elaborado pela autora

Desse modo, fica evidente o amplo diálogo das crianças com a linguagem digital e midiática. Dialogo este, revelado nos diferentes contextos. Em espaços e tempos que imprimem a imagem da sociedade contemporânea na qual as crianças estão inseridas e rodeadas pelas novas tecnologias e pela mídia.

Para não concluir

Com essas considerações introdutórias, sobre o espaço e o tempo das mídias eletrônicas no cotidiano das crianças, buscamos enfatizar a dificuldade de se ignorar o papel de destaque que os artefatos culturais, do tempo presente, representam para a vida das crianças. E isso, sem desconsiderar os desafios que também nos são postos diante de um cenário que nos convida a refletir sobre a instauração de novas formas de ser, agir das crianças tecidas a partir de suas experiências e interações com esses bens culturais mundo atual.

O resultado da nova configuração mostra sim, infâncias mais midiáticas e que de certo modo, reflete os esforços de construção de uma sociedade cada vez mais integrada, informada e informatizada, cujas fronteiras físicas já não constituem em empecilhos para a circulação de pessoas, bens e também de cultura.

Ignorar este fato nos faz correr o risco de permanecermos alheios e/ ou indiferentes a uma realidade que envolve a vida da sociedade contemporânea, na qual as crianças se inserem. E abre brechas para que elas busquem por rotas alternativas e meios possíveis para colocarem em prática, nos diferentes espaços e tempos, todo o conhecimento que podem adquirir por meio de seus contatos com as mídias eletrônicas.

Nesse sentido, e compreendendo que o poder de transmissão de conhecimentos que a escola detinha há 100 anos passados, não mais se sustenta na atualidade, é possível mencionar que o uso das novas tecnologias de comunicação e informação se constituem em ferramentas úteis e necessárias, especialmente em contextos educacionais, para se propiciar aprendizagem significativa e mais prazerosa.

E para não concluir, é importante citar que as ideias aqui problematizadas, não se mostram como verdades incontestáveis, mas como vias para novas discussões e diálogos que possa produzir frutos nos diferentes espaços e tempos de ensino das crianças.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na Era das Mídias Eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- FERRARINI, A. R. K. **(Des)Encontros de Gerações no século XXI**: experiências de crianças e adultos com as mídias e as novas tecnologias na cultura contemporânea. Dissertação (Mestrado em Educação). Rondonópolis: UFMT, 2013.
- MARTINS, L. T.; CASTRO, L.R. de. Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. **Revista Latino americana de Ciencias Sociales, Ninez y Jventud**, 2011, p. 619 – 634.
- OLIVEIRA, E.S.A.de. **Infância e cultura contemporânea**: Os diálogos das crianças com a mídia em contextos educativos. Dissertação (Mestrado em Educação). Rondonópolis: UFMT, 2014
- VEEN, W; VRAKING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

INFÂNCIA, MÍDIA, ABUSO SEXUAL: FATOS E TEXTOS DOS DISCURSOS JORNALÍSTICOS

Julianne Caju de Oliveira Souza Moraes
UFMT

Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC)

Carmem Lúcia Sussel Mariano
UFMT

Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC)

Resumo

O presente artigo pretende apresentar e discutir o tratamento dado pela mídia eletrônica à questão dos direitos das crianças e dos adolescentes, com ênfase em notícias sobre abuso sexual contra a criança. Para tanto, o trabalho analisa como se compõe o discurso jornalístico sobre um suposto abuso sexual contra uma criança ocorrido em uma escola estadual do município de Rondonópolis/MT na semana do dia 15 maio de 2015, data que foi instituído o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Essa coincidência de datas, fatos e textos permeia a discussão sobre o papel do jornalismo, o interesse do público pelo que é noticiado nos meios de comunicação e os discursos que são amplamente associados aos direitos de crianças e adolescentes. A partir de reflexões sobre análise do discurso apresentadas por Michel Foucault, Michel Pêcheux e Mikhail Bakhtin, buscou-se analisar a construção de matérias jornalísticas de veículos de comunicação digital sobre um caso noticiado de abuso sexual contra uma criança na cidade de Rondonópolis. Pudemos apreender uma retórica sensacionalista na construção das matérias que envolveu uma criança em situação de vulnerabilidade e o descuido ético da mídia na identificação e localização da escola pública implicada, associando-a a uma imagem de desproteção de seus alunos.

Palavras-Chave: Mídia e Infância. Abuso Sexual. Discurso.

Introdução

As palavras são utilizadas não só como língua, mas também como elemento de persuasão social. Essa definição vai além quando trazemos outros instrumentos usados para informar e convencer: o discurso, que, por sua vez, apresenta suas variantes das quais podemos citar o político, o jurídico, o religioso, o pedagógico, o jornalístico, o médico, o científico, o histórico, o sociológico, o antropológico, o psicológico, o familiar, e outros, que compõe as falas de infinitas pessoas e/ou grupos.

Cada uma dessas diversas formas de discurso é composta por palavras e sentidos. Esses não podem ser analisados separadamente, como se cada um tivesse

seu lugar isolado na linguística, pois há poder nas palavras formadas por conjunto de crenças e valores. Gnerre (1998, p. 14) explica que “as palavras não têm realidade fora da produção linguística; as palavras existem nas situações nas quais são usadas [...] Entender não é reconhecer um sentido invariável, mas construir o sentido de uma forma no contexto em que aparece”.

Assim, todo o indivíduo sofre influência das palavras e dos sentidos que elas geram no contexto social em que se estão inseridas. Autor, interlocutor e o contexto discursivo sofrem influências ideológicas. Para Bakhtin (1995, p. 20) a ideologia que “é constituída pela realidade e constituída da realidade”. Essa realidade é acompanhada pela palavra. Então, o discurso como um todo sofre interferências ideológico-discursivas. Para Gnerre (1998), a ideologia no discurso – jornalístico ou não – é que constrói o sentido a partir de uso de determinados argumentos constituídos pelas palavras. O modo de funcionamento do discurso também caracteriza um discurso. Para Thompson (1995), o conceito de ideologia tem uma longa e complicada história marcada por uma multiplicidade de sentidos que lhe foram atribuídos, gerando ambiguidades nas acepções e nos usos dados ao termo ideologia. Thompson conceitua ideologia como o sentido a serviço da dominação, portanto, este autor está mais preocupado em como os sentidos mobilizados nas formas simbólicas, nos discursos, podem produzir ou sustentar relações de dominação. Assim, para Thompson, o que caracteriza uma forma simbólica como ideológica é o seu imbricamento no estabelecimento ou manutenção de relações de dominação, pois as formas simbólicas não subsistem em um vácuo, elas estão sempre inseridas em contextos e processos socialmente estruturados, ou seja, contextos nos quais a distribuição ou o acesso a recursos simbólicos e materiais são sistematicamente desiguais. Assim, a localização social de cada indivíduo ou grupo dentro dos contextos socialmente estruturados concede diferentes quantidades e graus de acesso a recursos disponíveis. A esta capacidade conferida socialmente ou institucionalmente de ação, Thompson chama de *poder*, ou seja, potência para tomar decisões, alcançar objetivos e realizar interesses.

Esses enfoques sobre uso das palavras, discursos, ideologias e mídia vem sendo discutido no âmbito de trabalhos no Grupo de Pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea” – GEIJC – UFMT, que vem investigando discursos sobre os Direitos da Criança e Adolescente. Para este presente estudo pretendemos

apresentar e discutir o tratamento dado pela mídia eletrônica à questão dos direitos das crianças e dos adolescentes, com ênfase em notícias sobre abuso sexual contra a criança. Para tanto, o trabalho analisa como se compõe o discurso jornalístico sobre um suposto abuso sexual contra um aluno ocorrido em uma escola estadual do município de Rondonópolis/MT na semana do dia 15 maio de 2015, que foi instituído o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Fazem parte do *corpus* desta investigação os textos publicados nos sites A Gazeta MT, Blog Estela Boranga e Notícias de Mato Grosso.

A relevância do tema deste artigo se dá no fato do papel que a mídia exerce no debate público sobre abuso sexual contra crianças, no interesse do público pelo o que é noticiado nos meios de comunicação e os discursos que são amplamente divulgados em torno de temáticas ligadas aos direitos de crianças e adolescentes.

Questionamentos sobre como os três veículos de comunicação pesquisados divulgaram um suposto abuso sexual contra uma criança na cidade de Rondonópolis, e qual a postura adotada por estas mídias digitais direcionam este trabalho.

O discurso jornalístico é compreendido como sendo um enunciado elaborado segundo alguns sentidos que envolvem formas de produção, rotinas, pautas, fatos e acontecimentos em que estão envolvidas relações de poder. É também dividido em gêneros, como a reportagem (matérias), editorial e artigo de opinião. Ambos podem produzir efeitos de sentidos diferentes acerca de um mesmo tema, pois cada um dos gêneros jornalísticos traz consigo diferentes formas de explorar e noticiar um assunto.

O tema abuso sexual, por exemplo, pode ser tratado nos três gêneros, mas conforme o gênero jornalístico, incorporará seu discurso conforme suas particularidades. Sabemos que o referido tema pauta o trabalho da mídia, que, por sua vez, notícia o dia-a-dia da sociedade. É papel do agente noticiador, no caso, do jornalista, apurar os fatos, entrevistar todos os envolvidos nos acontecimentos e, a partir disso, produzir um discurso a respeito dos fatos e informar o público através da veiculação na mídia.

Essa construção do discurso jornalístico sugere que o jornalista não seja mero observador, isto é, não seja passivo, nem mecânico. Ao investigar, ouvir e escrever o fato, ele participa da construção da realidade. Ele toma parte ainda mais como sujeito partícipe quando oferece seu texto como verdade ao público. Tudo que ocorreu durante a captação do fato, no processo de produção e na difusão do fato tem grande

influência na forma de percepção do público. Todo acontecimento tem muitas faces, tem vários atores sociais envolvidos, com diferentes graus de acesso ao poder, e a notícia constitui um olhar, uma escolha sobre o que se vê e o que se divulga como realidade.

Para Bakhtin, a construção da realidade social está intimamente ligada ao fato do sujeito ver-se no outro de modo mais intenso do que vê a si. E as várias máscaras de um mesmo acontecimento trazem alternâncias de signos e significados. “Sem signos não há ideologia” (BAKHTIN, 1995, p. 25). O sujeito é quem escolhe os signos para refletir ou refratar a realidade.

Todo ato comunicativo é, para Bakhtin, contextual, formado por sujeitos, instituições, tempos e espaços definidos. Portanto, comunicar é um processo dialógico. Para ele, quando dizemos algo para alguém, estamos dizendo também para outro, sob forma dos modos e das circunstâncias da interação verbal. Leitor, ouvinte e contexto são personagens ativos do processo de comunicação. Há na comunicação, portanto, segundo Bakhtin, um terreno de interações, conflitos e disputas sociais ligados a uma dada época e lugar. “A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos [...] A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 1995, p. 24). Ela é o elo das relações sociais e estas são ligadas às categorias histórica-ideológicas e sócio-econômicas de uma sociedade.

A palavra é, portanto, para Bakhtin (1995, p. 203), um “meio constantemente ativo, mutável de comunicação dialógica”, que assume em cada ato: interpretação singular, histórica, aberta, sem acabamento, penetrando nas mais variadas formas de discurso. O dialogismo é, para Bakhtin, princípio do discurso. A dialogia é mais que diálogo, pois no diálogo há presença de outros discursos que completam, que respondem. O discurso, para Bakhtin, é composto por polifonia, alteridade e dialogismo. Todo e qualquer produção cultural se constitui na linguagem. O discurso que vem do outro, aberto às transformações, penetra em nossa consciência, provocando o nosso discurso como resposta, a contrapalavra.

Essa relação é percebida quando o homem passa a ser elemento da mídia e a mídia artifício do homem. A mídia interfere no desenvolvimento da sociedade, e essa, por sua vez, reflete na realidade dos meios de comunicação. O discurso jornalístico está investido de significância para e por sujeitos. Fazer produção midiática implica

em fabricar discurso. Para exercer de sobremaneira sua função, o comunicador tem que conhecer as funções e distorções possíveis na construção discursiva das formas simbólicas.

A ideologia, para Bakhtin, é composta por signos, que, por sua vez, existem por causa da interação social, com visões diferentes do mundo e interesses diversos. Palavras para ele são signos ideológicos, que refletem e refratam ao mesmo tempo o real. Diante disso, a realidade não é reproduzida de forma objetiva. Não há como homogeneizar os fatos que serão noticiados, pois estão permeados por relações de poder. Um exemplo, é o tema do abuso sexual de crianças, difundido na mídia. Ela reflete e refrata as representações que circulam sobre esta temática, sobre a própria infância e sobre as relações de poder adulto-criança

No tocante à ligação da teoria Bakhtiniana e os estudos de comunicação social, fica evidente o discurso reportado, já que a mídia, principalmente o jornalismo, recorre ao discurso de outrem, de modo que os textos têm de estar ou ser repletos de fragmentos de outros, podendo ser identificados ou não. A concepção de gênero por Bakhtin – enunciados estáveis ou normativos – também é elo com a comunicação social. Para ele, o discurso só pode existir na forma de enunciados e pertencem aos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera das comunicações humanas. Cada enunciado é um acontecimento da comunicação discursiva. É no enunciado que podemos perceber o verdadeiro significado do que o falante expressa.

Foucault (2007) também defende que o enunciado é o elemento incipiente do discurso. Ao enunciar, produz-se discurso. Assim como para Bakhtin, para Foucault, o discurso também não é neutro e nem transparente. A harmonia do enunciado com o contexto é fator primordial para que o processo comunicacional aconteça. Discurso para Foucault também é acontecimento, produz a realidade e a subverte; carrega uma ordem e opera aquilo que foge dele. É a imobilidade do discurso que o torna interrogável.

A ordem do discurso, de acordo com Foucault (2007), não se encontra no sujeito, nem no enunciado, mas sim nas formulações discursivas. As ideologias se materializam no discurso, pois esse tem força criadora e produtiva; pode consolidar estratificações sociais, marginalizar e discriminar; pode também mascarar uma realidade, suplantar verdades, garantir posições. Já que o discurso simboliza poder, ele é objeto de desejo.

Nesse panorama foucaultiano, não podemos utilizar a linguagem de forma negligente, nem reproduzir ideologias sem analisarmos e assumirmos a parcialidade de nossas formulações discursivas. Discurso é muito importante para o processo de comunicação, seja ele monológico ou dialógico. Para Foucault (1996) todo discurso é resultado de outros já pronunciados em outros contextos.

Sujeito de um discurso implica em apropriar-se subjetivamente de um discurso no processo de comunicação. O discurso é, portanto, explicitação do mundo, verbalização de uma dada realidade e é refeito cada vez que é anunciado, produzido. Para Foucault (2007, p. 40) “a essência de nossas vidas consiste, afinal, no funcionamento político da sociedade na qual nos encontramos”.

Pêcheux (2002) também traz importantes contribuições na busca pelo sentido das palavras e dos textos, da análise de discursos e dos sentidos produzidos pela linguagem. Para ele, os sentidos se constituem de acordo com as posições ocupadas pelo sujeito do discurso, determinadas pelas condições históricas e ideológicas. As palavras mudam de sentido de acordo com as posições ideológicas. Os sentidos não vêm de significados isolados, são constituídos pelas formações discursivas. A mídia, por exemplo, divulga fatos, forma opinião e constitui a memória de um povo.

Discursos da mídia no caso de Rondonópolis

“Menino de 6 anos é estuprado no interior de escola estadual em Rondonópolis” (A Gazeta MT). “Criança de seis anos é violentada dentro da Escola” (Blog Estela Boranga).” Aluno sofre violência sexual em escola estadual” (Notícias de Mato Grosso). Tal notícia ganhou destaque na mídia televisiva, imprensa e eletrônica da cidade. Os jornais *on line* e o blog publicaram tais matérias como manchete de capa, ou seja, deram destaques em suas páginas colocando os textos em evidência na primeira parte, na qual o olho do leitor “bate” primeiro quando acessa o site. Ambos títulos das matérias nos sites dão conta de afirmar que o aluno foi violentado sexualmente.

Partindo das contribuições dos teóricos citados, tomamos informações veiculadas em três sites da cidade de Rondonópolis, situada a 220 quilômetros da capital de Mato Grosso, no mês de maio de 2015. O *corpus* de análise do estudo foi constituído a partir de busca feita nos veículos de comunicação *online* que publicaram matéria sobre o ocorrido e localizamos os três veículos mencionados. Realizamos

uma contextualização dos veículos de comunicação que publicaram as matérias. O blog Estela Boranga foi criado em 2014 pela jornalista Estela Boranga que produz sozinha as notícias, comentários e informações sobre política e seus bastidores. Ele, assim, como os outros, tem cunho comercial e são dirigidos por jornalistas. O site Gazeta MT foi criado em 2011 com o objetivo de produzir e disseminar textos jornalísticos da cidade de Rondonópolis. Atualmente a equipe de funcionários é composta por nove colaboradores, sendo seis jornalistas e três repórteres fotográficos. Cerca de nove mil acessos são contabilizados diariamente no site, destes, a maioria são leitores de Rondonópolis. O site Notícias de Mato Grosso foi criado em 2012 com o propósito de preencher um espaço vago no jornalismo on line em Rondonópolis. A equipe é composta por três jornalistas e um é fotógrafo. Por dia, cinco mil pessoas acessam o site, destes 80% são de Rondonópolis.

No título das matérias analisadas, que ficam em destaque com palavras negritadas, os sites trazem os seguintes termos: “estuprado”, “violentada” e violência sexual”. O uso dessas palavras pretendem confirmar, sem deixar dúvida, o que teria ocorrido com a criança, remetendo o leitor a um acontecimento que gera grande comoção. As vozes dos jornalistas nos discursos para constituição das matérias confirmam que o fato ocorreu.

Na primeira linha da matéria do site A Gazeta MT, é descrito: “uma criança de apenas 6 de idade”. Os outros dois sites colocam na primeira linha de seus textos as iniciais da criança. Compreendemos que “apenas” e as primeiras letras do nome do aluno, foi usado como um recurso retórico, a fim de angariar mais comoção à notícia. Entendemos também que, na análise da discursividade, as palavras foram usadas como um objeto simbólico para produzir sentidos, ou seja, para adjetivar a criança com pouca idade e tornar real o personagem da matéria. Deste modo, é possível identificar aqui o quanto que, por vezes, setores da mídia confundem o limite entre a humanização da notícia e a exploração do drama dos personagens citados na matéria.

Ainda no primeiro parágrafo do site Agora MT, é divulgado o nome da escola. Os outros dois, Blog Estela Boranga e Notícias de MT também citam o nome da escola e o endereço da unidade escolar. Ao mencionar o nome e a localização da unidade de ensino parece que há excessiva preocupação em informar determinados detalhes (idade da criança, iniciais de seu nome, identificação da escola e sua localização, exame médico, caminhos percorridos pelos pais da criança e outros) para garantir a

veracidade da notícia. Mas, ao assim construir a notícia, observa-se uma retórica que privilegia informar certos detalhes esquivando-se de cuidados éticos, como, por exemplo, ao divulgar o nome da escola, uma escola pública. A partir da perspectiva de análise dos diferentes graus de acesso ao poder dos atores sociais envolvidos, conforme ensina Thompson (1995), pergunta-se: se fosse uma escola particular, portanto, com maiores recursos simbólicos e econômicos, o tratamento teria sido o mesmo? Muito provavelmente o caso e a escola teriam sido preservados da exposição pública. Deste modo, o discurso jornalístico constroem realidades e podem sustentar relações de poder.

Nesses espaços discursivos [...] supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços) (PÊCHEAUX, 2008, p. 31).

Quanto ao contexto de ocorrência do possível abuso, os sites trazem: “no horário em que seu filho estuda também estudam outras crianças maiores e o portões estão sempre abertos” (A Gazeta MT); “ao se dirigir ao banheiro, ele teria sido abusado sexualmente por um aluno maior, um adulto ou uma pessoa estranha [...] existem muitos alunos mais velhos na escola e os portões ficam abertos” (Blog Estela Boranga); “ao se dirigir ao banheiro, ele teria sido abusado sexualmente, provavelmente por um aluno maior” (Notícias de Mato Grosso). Com exceção do site A Gazeta MT, os outros dois ilustram as matérias com uma foto da faixa da escola. Nesse panorama, observamos que a formação discursiva vai além das palavras. O discurso midiático, persuasivo, dono da “verdade”, usa mais uma vez signos para reforçar que realmente o fato ocorreu, tanto que “sabem” quem pode ser o abusador.

Constatamos uso de outros signos para confirmar o fato que virou notícia: “Violência sexual sofrida pelo menino” (A Gazeta MT), “ele havia sido molestado” - escrito pelos outros dois veículos eletrônicos, são termos usados para explicar o que aconteceu com a criança. Pêcheux (2008, p. 35) chama de coisas-a-saber o conjunto de realidades, de acontecimentos que apelam para um discurso que se coloque num real normativo, “isto é, descrições de situações, de sintomas, de atos (a efetuar ou evitar) associados às ameaças multiformes de um real do qual ninguém pode ignorar a lei”.

A ciência também é usada para certificar o fato. Os três veículos virtuais citam nos textos: “médico que constatou uma lesão profunda no ânus da criança”. Na análise de Foucault, a ciência geralmente é usada como um dispositivo de verdade absoluta. O filósofo fala em discurso médico-higienistas, implantado na metade do século XIX, para a defesa da sociedade. Para tanto os governantes voltam o olhar para a infância. Bakhtin também chama para a reflexão sobre as intenções discursivas. Observamos, então, que o discurso dos jornalistas estão carregados de intenções. Os discursos analisados descreveram minuciosamente o ocorrido, identificaram a escola e disseminaram o pânico em torno da insegurança desta, mas não contextualizaram o assunto, não estimularam a reflexão, basearam a matéria em depoimento dos pais e no laudo médico. Nem o médico que atendeu a criança foi ouvido. Os jornalistas se contentaram com a fala dos pais da criança.

Nenhuma linha foi dedicada a mencionar se teria sido perguntado a uma criança de seis anos o que teria lhe ocorrido. Não que a fala dela devesse ser publicizada mas, os discursos analisados ao silenciarem sobre isto, levam a subtender que uma criança de seis anos não teria condições de relatar uma violência sofrida. As imagens constituem o discurso e os sentidos.

A matéria do site A Gazeta MT finaliza com “A PJC irá investigar o caso para identificar e prender o autor do estupro”. Os outros dois terminam da seguinte forma: “O caso será investigado pela Delegacia em Defesa da Infância e Adolescência – Dedicca”. Sobre a finalização do primeiro texto fica a pergunta: O que significa a sigla PJC? E para os três: “Por que não foram citadas as informações da delegada ou do delegado que está trabalhando no caso?” Por que esta fala não mereceu espaço no texto jornalístico? Será que a dramaticidade do caso e a busca em garantir um “furo” de reportagem dispensa a coleta de informação de fontes importantes?

Observamos também o não uso do suíte, uma técnica jornalística que permite o desenvolvimento de uma mesma notícia, ou seja, a ampliação de uma matéria iniciada em edição anterior. Esclarecermos que foi feita busca para identificar se os citados sites deram continuidade à apuração do fato e nada foi encontrado nas bases dos mesmos. Entendemos que cabem mais indagações: Por que não investigaram com outras fontes? Por que não escreveram novamente sobre o acontecimento?

As notícias foram veiculadas nos sites A Gazeta MT e Notícias de MT no dia 14 de maio de 2015 no período matutino, véspera do dia instituído para o Combate ao

Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Lei 9.970/2000). Na mídia nacional, observa-se que várias matérias sobre o tema são publicadas no decorrer de toda a semana. O fato, segundo os sites, teria ocorrido na tarde no dia anterior, ou seja, dia 13. Esta coincidência de data deu mais peso para o gancho jornalístico: se tornou um importante ingrediente para que o ocorrido se tornasse notícia. O Blog Estela Boranga noticiou o ocorrido no dia 16 de maio.

Desde essa data, são realizados pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República programas e projetos sobre o tema. Ainda que essas ações, que buscam divulgar a temática, venham ocorrendo, Mariano (2010, p. 65) problematiza a construção da agenda de políticas para a infância e adolescência brasileiras que tem priorizado a implementação de políticas especiais focalizadas em problemas associados às situações de risco. Ela sugere iniciativas, mobilizações, atividades e debates “para além daqueles associados ao risco e ao desvio”.

A mídia não só notícia, mas também cumpre seu papel de construtora social da realidade, contribui para que políticas públicas para a infância aconteçam verdadeiramente nos âmbitos escolares, familiares e sociais e que questões graves como o abuso sexual de crianças possam ter um tratamento informativo. Não basta redigir uma matéria em que os relatos contenham apenas as respostas de um lead sobre o que aconteceu, com quem, onde e como. É preciso ir além dos boletins de ocorrência das delegacias e separar do sensacionalismo que tem como único objetivo impressionar o leitor e supervalorizar a questão da violência. Agir com competência e responsabilidade são atitudes importantes na hora de redigir matérias de casos de abuso sexual contra crianças.

Considerações Finais

Que “verdades” são relatadas nos discursos midiáticos? De quem? Para quem? É preciso problematizar as relações diretas ou não, estabelecidos entre textos jornalísticos e temáticas sobre violência e abuso sexual infantil e juvenil e suas repercussões na sociedade.

Por mais que a função do jornalismo seja relatar o cotidiano da sociedade, é preciso pensar em como as pautas serão investigadas, quem serão os sujeitos informantes, como as palavras serão constituídas nos textos, quais signos e símbolos serão usados e para quê. Os relatos e as análises devem contemplar várias vozes e

estas devem ter suas identidades preservadas, principalmente quando estas forem crianças e adolescentes. Assim, princípios éticos devem nortear a produção e divulgação de peças – texto e imagem – sobre crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social ou de estigma (ANDRADE, 2001)

É papel também da imprensa a promoção e proteção dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes. A imprensa pode ajudar a tornar realidade os princípios e padrões da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Profissionais da imprensa precisam encontrar jeitos e formas de abordar os casos de abuso sexual infantil e, ao mesmo tempo, zelar e proteger a dignidade da criança ou do adolescente envolvido.

Já que toda produção de linguagem é discurso e não apenas transmissão de informação, o texto jornalístico é, portanto, um produto social e um produto discursivo, formado por várias vozes, possui um enunciador que narra em meio ao um contexto e condições de produções específicas

A construção do discurso midiático é, de acordo com as teorias estudadas e apresentadas, influenciada pela ideologia, que envolve saber e poder. O discurso é o cenário onde são representados os mais diversos papéis.

O caso analisado traz à tona a discussão sobre a postura que deve ser adotada pelo jornalista ao escrever sobre abuso sexual contra criança. Ao analisar a prática dos jornalistas dos sites estudados chamamos para reflexão dos caminhos percorridos para produção da notícia e a visibilidade que foi dado pela mídia e pela sociedade.

Quando se trata de um fato possivelmente ocorrido no âmbito escolar, como pode ter sido no caso analisado, exige-se muito mais cautela, porque envolve muitas outras crianças e adolescentes, e da forma como a notícia for veiculada pode comprometer o funcionamento da unidade de ensino.

As peças jornalísticas analisadas mostram que a postura da mídia e dos jornalistas na cobertura de abuso sexual contra criança precisa ser debatido. Assim como as notícias precisam ser pensadas com responsabilidade, o debate acerca deste assunto merece atenção e tem que ser tratado de forma eficiente. Cabe aos profissionais da mídia assumir seu papel de noticiar com ética, respeito e humanização.

Referências

ANDRADE, Leandro Feitosa. **Prostituição infanto-juvenil na mídia: estigmatização e ideologia**. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso: história e literatura**. São Paulo: Ática, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

CITELLI, Adilson O. **Linguagem e persuasão**. 11 ed. São Paulo: Ática, 1997.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. 15 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. Usos da infância: algumas considerações sobre a valorização do agendamento na mídia do tema do “abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes”. In: SOUZA, L. L. e GONÇALVES, R. G. **Infância e juventude no contexto brasileiro: gêneros e sexualidades em debate**. Cuiabá: EdUFMT, 2012, p. 63-85.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BAKHTIN, O SUJEITO E A EDUCAÇÃO

Paulo Cesar Fernandes da Rosa Junior
Mestrando UFMT/ CUR/ PPGEdu / Rondonópolis
Membro do Grupo de pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea

Resumo

O objetivo principal do presente artigo é expor como a teoria de Mikhail Bakhtin pode ser utilizada como instrumento para interpretação do universo discursivo da educação formal, inserida no contexto contemporâneo. Para isso foi realizada uma análise temática de conceitos específicos da teoria bakhtiniana. Foram elencados como pressupostos teóricos os conceitos de enunciado, dialogismo, polifonia, monofonia e ideologia do cotidiano, presentes na obra de Bakhtin. Ao final do texto, fundamenta-se uma posição crítica a respeito das práticas discursivas educacionais, a fim de suscitar um aprofundamento científico nos estudos que investigam essas relações.

Palavras-chave: Bakhtin. Sujeito. Educação.

Introdução

No contexto pós-moderno temos, segundo (LIBANEO, 2010), componentes que alteraram a forma como o ser humano se relaciona com o mundo e consigo mesmo como, por exemplo: avanços científicos e tecnológicos; novas tecnologias de comunicação e informação; novas identidades sociais e culturais; a ciência não sendo mais absoluta em matéria de conhecimento, e rejeição dos grandes sistemas teóricos de referência.

Apoiados na conjuntura desses acontecimentos surgem novos princípios que se chocam com o sistema educacional como: a relativização do conhecimento, rejeição à homogeneização, oposição à dominação cultural, integração em oposição à fragmentação da modernidade, contraposição à crença da natureza humana universal, defesa da diversidade e da tolerância, valorização da criatividade, apoio às emoções e à intuição.

O sujeito inserido, nesse contexto, sente-se desconfortável com discursos educacionais que primam pela concepção racional de ver o mundo, característica da era moderna. Por sua vez, hoje, em pleno pós-modernismo, recebe informações de todos os lados, as quais contestam os princípios difundidos pelos enunciados pedagógicos. Isso pode por em dúvida a relevância da escola como território de

aprendizagem para a vida. Nesse âmbito, cabe um estudo a respeito da importância do discurso escolar na produção de subjetividade do indivíduo.

A análise aqui desenvolvida procura examinar aspectos da teoria bakhtiniana, a fim de refletir de que forma ela contribui nas discussões sobre como a educação se envolve na produção de subjetividade.

Para desenvolver nosso raciocínio, valemo-nos da teoria de Bakhtin, nas disposições de conceitos-chave, adequados para interpretação das práticas discursivas no âmbito educacional.

Aspectos da teoria discursiva de Bakhtin

A vaga palavra “discurso” que se refere indiferentemente à língua, ao processo da fala, ao enunciado, a uma sequência (de comprimento variável) de enunciados, a um gênero preciso do discurso, etc., esta palavra, até agora, não foi transformada pelos linguistas num termo rigorosamente definido e de significação restrita (fenômenos análogos ocorrem também em outras línguas). (BAKHTIN, 1997, p. 293, grifos do autor)

Com a proposição acima, Bakhtin nos alerta para o estudo acerca do discurso, o qual, naquele momento, não havia recebido, segundo o filósofo russo, a devida atenção pelos linguistas. Doravante, ele nos oferece uma teoria a respeito das peculiaridades do discurso, as quais se tornam essenciais para as análises que integram palavras, valores e a educação.

Para a nossa análise em específico, se convertem como mais significativos os conceitos de enunciado, dialogismo (associado mais com a constituição do sujeito), polifonia, monofonia e o de ideologia do cotidiano, pelos quais estabeleceremos uma relação com conjuntura educacional.

O Enunciado

O termo enunciado para Bakhtin vai muito além de um caráter representativo de uma palavra. O enunciado é vivo e como tal é recheado de vozes de outros discursos. Para Bakhtin, não se pode conceber comunicação sem o uso do enunciado, posto que ele é a unidade constitutiva da comunicação.

(...) a unidade real da comunicação verbal: o enunciado. A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um

indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante. (BAKHTIN, 1997, p. 293, grifo do autor)

Com efeito, a estrutura composicional do enunciado consiste em: o que se diz, para quem se diz, onde e quando se diz, a intenção discursiva e o como se diz. Ao fazer isso, leva-se em consideração o outro. Com base nessa perspectiva, vemos o caráter transverbal da linguagem, isto é, para além do verbo.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, (...) (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Nessa concepção, Bakhtin aponta para um estudo da linguagem, voltado para as disposições sócio-históricas dos sujeitos do discurso. Um estudo que não se limita apenas a um olhar abstrato de elementos metalinguísticos. Se assim fosse desprezaria as relações de significado, advindas do meio em que são produzidos.

A oração, por exemplo, analisada pura e simplesmente pelo seu viés metalinguístico, se resume a um estudo de natureza gramatical. No entanto, Bakhtin nos alerta acerca do contexto da oração, que é o contexto do discurso. Assim, ao estudar a oração deve-se considerar a situação, as circunstâncias, a pré-história, ou seja, o contexto transverbal.

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua — palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade da fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo), mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal. (BAKHTIN, 1997, p. 297)

Bakhtin nos mostra que as palavras, orações e outras unidades da língua não surgem magicamente. Elas são combinadas em contextos sócio-culturais, onde adquirem sentido próprio, tornando-se unidades de comunicação. A partir desse ponto, não são mais palavras, mas sim enunciados.

O enunciado nos remete à intencionalidade, por isso não pode ser considerado uma combinação livre das formas da língua, do modo como concebeu Saussure. “Não alinhavamos as palavras, passando

de uma para outra. Pelo contrário, é como se preenchêssemos um todo com as palavras úteis.” (BAKHTIN, 1997, p. 312)

Esse todo está repleto de outras vozes de outros enunciados que compõem o discurso. Algumas estão ocultas, outras semiocultas, porém a presença delas mostra a relevância do outro na composição do enunciado. Essas presenças alheias nos enunciados em diferentes graus configuram a importância do conceito de alteridade para a teoria bakhtiniana.

A alteridade não se restringe apenas às vozes sociais presentes no discurso. Adjacentes aos ecos do vocábulo estão valores, crenças sociais e ideologias. Os enunciados, então, se colocam em uma cadeia de sentidos, a qual está em uma constante atualização. Dessa forma, a palavra que faz parte de um enunciado não é simplesmente vazia.

O enunciado é um fenômeno complexo, polimorfo, desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação com o autor (o locutor) e enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com os outros enunciados (uma relação que não se costuma procurar no plano verbal, estilístico, composicional, mas no plano do objeto do sentido). (BAKHTIN, 1997, p. 318)

O estudo da linguagem a partir da perspectiva bakhtiniana precisa levar em consideração os aspectos apontados acima se quiser identificar, de modo abrangente, os sentidos provenientes do ato histórico, que é o enunciado.

Dentro dessa esfera, a análise do discurso em Bakhtin não se limita ao estudo das estações linguísticas de forma estanque. Privilegia sim o movimento de vozes que ocorre dentro do enunciado e procura desvendar os seus sentidos. Nesse ponto, se faz necessário adentrar no conceito de dialogismo.

Dialogismo, o sujeito e a educação

Como todo enunciado se constitui a partir de outro enunciado, fica evidente que as relações existentes entre eles ocupam um papel central na teoria de Bakhtin. Nesse propósito, o conceito de dialogismo permeia toda obra bakhtiniana, alicerçado, é claro, pela perspectiva social.

A partir de um olhar pormenorizado sobre as unidades da comunicação, percebe-se que não há enunciados neutros. Todos possuem um destinatário e quando se manifestam chegam carregados de emoções, juízos de valor e paixões.

Isso nos faz deduzir que para constituir seu discurso o enunciador atribui valor aos discursos de outros e por esse motivo não há linguagem ingênua. As relações de sentido presentes no entremeio de vozes do discurso são denominadas dialogismo.

Nesse ponto, Bakhtin nos abre os olhos, para os juízos de valor acerca de pessoas, movimentos sociais ou manifestações culturais, nos ensinando acerca do direcionamento dos discursos. “(...) todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam.” (FIORIN, 2011, p.13) Desse modo, uma opinião que por muitas vezes julgamos vir de uma pessoa, na verdade é uma conjugação de muitas vozes históricas que tratam do tema da opinião em si.

Todavia as relações dialógicas nem sempre encaminham-se para um mesmo lado. Elas tanto podem ser de convergência como de divergência, de aceitação ou de recusa, de conciliação ou de luta. Aliás, para Bakhtin, a linguagem é uma arena em que as ideias se digladiam constantemente. Aqui nos interessa trazer o conceito bakhtiniano de dialogismo como meio em que a subjetividade é constituída.

FIORIN (2011) nos esclarece que o sujeito em Bakhtin não é nem submisso às estruturas sociais, nem autônomo em relação ao contexto em que está inserido. Ele irá se constituir como pessoa na relação com o outro. Entretanto, essa constituição não se dá mecanicamente, mas sim através de suas inter-relações dialógicas. Na realidade diversa, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, as quais estão em relações constantes entre si. É nesse processo que as vozes são assimiladas de diferentes maneiras e o indivíduo vai se subjetivando.

Há vozes que são assimiladas como força de autoridade e, por isso, são compactas, fechadas e resistentes à impregnação de outras vozes. Sua força é exercida sobre o indivíduo de fora para dentro, logo, é centrípeta. Nesse âmbito, temos o exemplo das vozes provenientes do pensamento dogmático.

Os pensamentos pertencentes à esfera dogmática possuem uma verdade própria e por esse motivo não admitem discussão. São mentalidades caracterizadas pela tradição de determinados costumes ou princípios, os quais não devem ser contestados sob a pena de exclusão. O sujeito que assimila tais vozes tende a ter uma visão singular do mundo, adequando os fenômenos naturais, sociais e culturais em categorias predeterminadas. Contudo, como já foi dito o indivíduo também assimila vozes de outras maneiras.

Outras vozes são assimiladas de forma centrífuga, ou seja, internamente, através de estímulos múltiplos. Essas vozes têm como característica básica a hibridização e são naturalmente abertas a outras vozes. Podemos trazer como ilustração as vozes provenientes da mídia em geral. Devido à diversidade de opiniões, há a possibilidade de o sujeito forjar um pensamento relativo, o qual concebe a verdade como múltipla.

Cada sujeito possui a sua história particular de constituição de sua subjetividade através do embate e das inter-relações entre as vozes de autoridade e as internamente persuasivas. Quanto mais assimilar vozes de autoridade, se constituirá de forma monofônica. Quanto mais assimilar vozes internamente persuasivas tende constituir-se-á de forma polifônica ou, na interpretação de Fiorin, será um sujeito dialógico. Nesse aspecto, cabe uma rápida explicação acerca do conceito de polifonia e a sua distinção de significado para com o dialogismo.

Monofonia e polifonia de um discurso são, dessa forma, efeitos de sentido decorrentes de procedimentos discursivos que se utilizam em textos, por definição, dialógicos. Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz apenas, faz-se ouvir. (BARROS, 1994, p. 06)

Dessa maneira, embora sejam distintos, tanto os discursos polifônicos quanto os monofônicos são transpassados pela hasta do dialogismo, uma vez que este é o processo constitutivo da linguagem e, por conseguinte, do discurso. Em vista disso, podemos dizer que todos os discursos possuem vozes, sejam elas aparentes ou não.

Com base nesse raciocínio, quando pensamos na educação, temos que refletir acerca do número quase incomensurável de vozes que perpassam os bancos de uma sala de aula:

Afinal, a sala de aula é um evento social, onde múltiplas vozes estão em contato permanentemente. Não me refiro somente às vozes de cada participante especificamente, ou seja, professor e alunos, mas também às outras vozes que ecoam através daquelas (por exemplo: família, colegas, outras instituições, mídia, etc.). (PAES, 2004, p.27, grifo do autor)

O professor nesse âmbito deve se conscientizar que todo enunciado pronunciado provoca outros posicionamentos. Dessa forma, todo diálogo em sala de aula provoca um retorno, dado que “A compreensão de uma fala viva, de um

enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa.” (BAKHTIN, 1997, p. 290)

Com efeito, detecta-se que o discurso do professor participa da configuração de subjetividade do aluno, tendo este uma relação de concordância, contestação, sugestão, etc. Nesse ponto, seria pertinente fazer uso do conceito de ideologia do cotidiano, presente na obra de Bakhtin.

A Ideologia do Cotidiano e a Educação

Ao tratar de ideologia, Bakhtin começa por analisar os frutos de um sistema de ideias, ou seja, o signo. Este, a princípio, diz respeito a tudo que é ideológico. Para BAKHTIN (1981, p. 21), “tudo que é ideológico possui um valor semiótico”, por isso podemos dizer que paralelo ao mundo material ou natural nós temos o mundo dos signos.

No entanto, o signo não é apenas um reflexo da realidade, mais do que isso, ele é uma parte material dessa realidade. Ademais, o signo pode distorcer essa realidade ou ser-lhe fiel, apreendendo-a de uma maneira única. Um exemplo pode ser notado no símbolo da cruz, um instrumento de execução em sua época, porém hoje está convertido em um signo que demarca a identidade cristã de certas denominações.

Ao longo de sua história, o homem foi anexando diversos signos, nutrindo sua consciência de conteúdo ideológico. Entretanto, Bakhtin nos ensina que a aquisição semiótica só pode ocorrer dentro da interação social.

Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. (BAKHTIN, 1981, p. 23)

Por conseguinte, é no grupo social que o sujeito compõe sua subjetividade e é neste ambiente que ele se identifica com determinadas linhas ideológicas que vão auxiliando no processo de construção de sua identidade. Contudo, o sujeito sozinho não é produtor desta megaestrutura de ideias, mas apenas um peixe nadando em meio a um mar social de signos ideológicos.

De acordo com Bakhtin, a palavra seria o maior exemplo de um fenômeno ideológico, porém diferente de outros signos que possuem uma função específica e nunca se separam dela. A palavra seria um signo neutro e como tal pode ser preenchido com qualquer tipo de função ideológica como: moral, científica ou religiosa.

Além disso, a palavra acompanha todo ato ideológico, visto que o processo de compreensão dos fenômenos ideológicos não pode ocorrer sem o que Bakhtin chama de discurso interior. Assim, quando um jovem está diante do seu professor, as palavras que ele está ouvindo não dizem respeito apenas ao conteúdo em questão. Durante a aula o aluno está construindo o seu discurso interior, o qual está em permanente diálogo com outros discursos em sua consciência.

A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. Todas as propriedades da palavra que acabamos de examinar – sua pureza semiótica, sua neutralidade ideológica, sua implicação na comunicação humana ordinária, sua possibilidade de interiorização e, finalmente, sua presença obrigatória, como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente - todas essas propriedades fazem dela o objeto fundamental do estudo das ideologias. (BAKHTIN,1981, p. 25)

Em vista disso, fica estabelecida a relevância do discurso docente como um dos elementos de produção de subjetividade no aluno. Todavia é primordial que conceituemos os valores adquiridos por esse indivíduo no percurso de sua rotina. Bakhtin nos apresenta, nesse plano, o conceito de ideologia do cotidiano.

Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, ideologia do cotidiano, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc (BAKHTIN,1981, p. 88)

No tocante ao excerto acima, percebe-se que Bakhtin diferencia o processo das vozes interiores e exteriores que povoam de forma desordenada a mente do sujeito em sua rotina diária, daquelas fixadas por um sistema ideológico cristalizado por outros signos. A palavra neste ponto é fundamental na construção dessas vozes cotidianas.

Todavia é bom deixar claro que os sistemas ideológicos cristalizados estão em constante relação dialética com a ideologia do cotidiano, visto que necessitam desta para se propagar e ao mesmo tempo exercem de forma concomitante sua influência

sobre ela. Doravante, a ideologia do cotidiano vai exercendo um papel de atualização desses sistemas, auxiliando, dessa maneira, o seu crescimento.

Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a ideia cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva. (BAKHTIN,1981, p. 89)

Não obstante, Bakhtin nos esclarece que essa atualização não ocorre de uma única forma. O processo de produção da ideologia do cotidiano pode proceder através de vários níveis dentro da esfera social, as quais estão em constante relação.

O primeiro nível diz respeito à atividade mental adquirida de forma eventual, realizada em um curto espaço de tempo. Esse nível denominado como inferior por Bakhtin se esvai da mente mais rapidamente e, dessa forma, inunda a psique com pensamentos confusos e informações que irrompem e desaparecem da consciência do sujeito, assim como palavras que são consideradas como inúteis.

Já o segundo nível refere-se àqueles que exercem contato direto com os sistemas ideológicos, logo são mais substanciais e tendem a permanecer por mais tempo na mente do sujeito. Também possuem um caráter de criatividade que auxilia na revisão parcial ou total desses sistemas, entretanto, também possuem um caráter de reponsabilidade para com suas convicções próprias, posto que, como já foi dito, o enunciado sempre detém uma intencionalidade.

É claro, no decorrer da luta, no curso do processo de infiltração progressiva nas instituições ideológicas (a imprensa, a literatura, a ciência), essas novas correntes da ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, submetem-se à influência dos sistemas ideológicos estabelecidos, e assimilam parcialmente as formas, práticas e abordagens ideológicas neles acumulados. (BAKHTIN,1981, p. 90)

Dessa forma, nenhuma ideologia se estabelece como uma força criativa advinda da consciência individual. Ela nasce de um processo dialógico que se manifesta num discurso atual, perfeitamente, inserido em seu contexto, seja por confirmação, refutação ou reflexão. Nesse terreno, a educação pode e deve ser analisada nos contatos entre os discursos estabelecidos em território escolar.

No contexto de sala de aula, por muitas vezes, o aluno não se identifica com o discurso do professor, o que necessariamente não é inteiramente ruim, pois através

da refutação ele reedita alguns processos ligados a sistemas de ideias cristalizados. Contudo, se a refutação se repetir várias vezes, sem a companhia da reflexão crítica, não será benéfico, visto que pode haver a proliferação do pensamento de que o que resulta da educação é sempre um conhecimento que não carece de ser valorizado.

A partir desse horizonte, a educação pode pender para nível inferior de produção de ideologia e conseqüentemente tornar-se fugaz na construção da subjetividade. A partir disso, outros elementos, como a internet e a música, podem ocupar o seu lugar. Nesse ponto, não se está afirmando que as redes sociais dentro da internet e a letra de uma melodia não guardam um considerável valor na formação ideológica do aluno. No entanto, a educação, em sua concepção escolar de desenvolvimento, não deve ser desterrada da função para qual foi criada.

Um estudo do componente discursivo docente, portanto, torna-se indispensável, a fim de detectar de que modo este se integra ao campo ideológico do aluno e creio que a forma mais adequada de investigar esse processo consiste, na observação do modo como o professor administra suas relações discursivas com os discentes, posto que “toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica. (BAKHTIN,1981, p. 91)”.

Considerações Finais

Com base na análise produzida, concluímos que o discurso docente carrega em suas entrelinhas não só as informações relativas ao conteúdo que ministra, como também vozes ideológicas a respeito de suas visões sobre a ciência, o conhecimento e a vida.

Fundamentado na concepção de ideologia do cotidiano de Bakhtin, compreendemos que as práticas discursivas do universo educacional, exercem diferentes papéis na formação ideológica do aluno.

Conquanto, como cada um constrói sua subjetividade de forma própria, povoando a mente dos discentes, haverá um rol de enunciados diversificados, que ainda dialogarão com os outros enunciados vindos de outras esferas, como a família, a comunidade, a mídia e assim por diante. Dessa forma, reforçará o caráter dialógico de formação do ser.

Portanto, não se pode negar o alcance ideológico do discurso docente na composição das vozes que povoam a subjetividade discente. O que não nos exime

de um estudo mais profundo, no intuito de sugerir mecanismos que possam auxiliar no processo de aperfeiçoamento da ação dialógica da educação na diversidade social de nossa contemporaneidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 1ª ed. São Paulo. Ática, 2011.

LIBÂNEO, J.C e SANTOS, Akiko (orgs). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3ªed. Campinas-SP: Alínea. 2010.

BARROS, Diana Pessoa; FIORIN, José Luiz (orgs). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**: Em torno de Bakhtin, Mikhail. (Ensaio de cultura 7). São Paulo: Edusp – Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. Beth Brait, (org.). São Paulo. Contexto, 2006.

PAES, Liana Menezes. O conflito de vozes na sala de aula de línguas: uma perspectiva bakhtiniana. Caderno de Letras. **Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas**. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras, Setor de Alemão, Ano 19, nº 21, 2004. ISSN: 1413-0238

PEDAGOGIA, PIBIC E LITERATURA: FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTO LITERÁRIO

Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva
FCT/UNESP e UFG/Jataí
CELLIJ

Juliane Francischeti Martins Motoyama
FCT/UNESP
CELLIJ

Renata Junqueira de Souza
FCT/UNESP
CELLIJ

Resumo

O presente artigo objetiva analisar a influência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na formação das bolsistas do curso de Pedagogia da UNESP, Presidente Prudente, envolvidas como pesquisadoras e como professoras. Com cunho qualitativo, tem-se um estudo de caso, no qual se analisa as bolsistas PIBIC vinculadas ao Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho” (CELLIJ). Como resultados, observa-se que as acadêmicas consolidam sua aprendizagem sobre produção de conhecimento científico, recebendo também significativa contribuição em sua formação docente e, neste caso específico, o projeto tem colaborado para o letramento literário das futuras pedagogas envolvidas, bem como dos bebês, sujeitos de sua pesquisa.

Palavras-chave: Educação. Letramento literário. PIBIC.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) colabora para o desenvolvimento da pesquisa e da iniciação científica em cursos de graduação do país com o intuito de incentivar novos talentos e formar cientificamente recursos humanos. Sendo assim, investigar a interferência do projeto “Bebês e literatura: uma Bebeteca na formação de leitores” na formação acadêmica e docente das bolsistas PIBIC nele envolvidas é o objetivo central deste artigo.

Assim, temos como questão norteadora: Que contribuições o PIBIC traz para a formação acadêmica além dos conhecimentos acerca do ser pesquisador? Pela escassez de trabalhos que demonstram como o PIBIC pode colaborar com a formação docente, além da pesquisa, e pela importância que o programa possui no histórico acadêmico este estudo se justifica. Metodologicamente, temos uma pesquisa com

abordagem qualitativa que se configura em um estudo de caso. A respeito da metodologia, salientamos que não criamos um subtítulo a ela, mas ela permeia todo o artigo.

Na sequência deste texto, apresentamos o projeto e seus objetivos. Também discutimos acerca das práticas de leitura realizadas no campo da pesquisa. Além de apresentarmos como se dá a formação docente além da sala de aula. Por último, trazemos os positivos resultados da aliança entre o curso de Pedagogia, o PIBIC e a literatura para as bolsistas envolvidas.

O projeto PIBIC em questão

“Bebês e literatura: uma Bebeteca na formação de leitores” é o nome do projeto PIBIC que impulsiona a ação das bolsistas, acadêmicas de Pedagogia da UNESP, de Presidente Prudente, e vinculadas ao Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ), na creche, lócus da pesquisa.

O projeto nasceu de resultados de pesquisas realizadas pelo CELLIJ e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita (CEPLE), da UNESP, campus de Marília, por meio dos quais se observou a necessidade de se selecionar metodologias para o ensino da leitura às crianças. Afinal, na contemporaneidade, as instituições escolares são permeadas por discursos que cobram a formação de sujeitos letrados, conseqüentemente, habilitados e competentes a vivenciar práticas de leitura e de escrita em seu ambiente social e cultural.

Esta cobrança se dá, principalmente, no ensino fundamental, ignorando que, os sujeitos iniciam sua vida escolar na Educação Infantil e que esta também é fundamental na formação do leitor.

Considerando que ainda é alto o índice das crianças que apresentam dificuldades escolares, sobretudo com a leitura, buscamos contribuir para a transformação deste quadro. Acreditamos que atividades como o contar e o ler histórias, bem como as ações e práticas delas resultantes podem colaborar para que as crianças, desde cedo, utilizem suas capacidades psíquicas, permitindo seu desenvolvimento intelectual de maneira prazerosa. Acreditamos também que a literatura infantil exerce um papel influente na formação de bebês e crianças que vivenciam a leitura ou a contação de textos como poemas, contos, parlendas, cantigas de roda, dentre outros, pois podem realizar mecanismos de leitura, mesmo que ainda

não sejam alfabetizadas. Aliás, estudos demonstram que, mesmo aqueles pequenos que ainda não dominam convencionalmente a escrita, são capazes de serem ativos nos processos de leitura ao escutarem uma história ou verem um texto imagético, por exemplo (MUKHINA, 1996).

Assim nasceu o projeto o em questão que tem como objetivo central verificar como os livros da Bebeteca “Colunas do Saber”, principalmente aqueles pertencentes ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), podem valer-se de uma metodologia e de um programa de leitura específicos, articulados às especificidades das crianças de 0 a 3 anos, a fim de contribuir, desde a mais tenra idade, em sua formação como leitoras autônomas no município de Presidente Prudente – SP. Embora o projeto seja direcionado para crianças de até 3 anos, as bolsistas PIBIC atendem na creche os pequenos que possuem de 4 meses a 2 anos.

Para tanto, faz-se necessário estabelecer com tal acervo um trabalho educativo intencional e dirigido à ampla formação da inteligência e da personalidade infantis, considerando-se as atividades de leitura literária como necessárias ao enriquecimento da capacidade imaginativa, compreensiva e criativa dos bebês e crianças.

Em resumo, as bolsistas PIBIC, além de estudar o caminho metodológico a ser seguido pela pesquisa e prática, estudam sobre o desenvolvimento infantil, a literatura e os bebês, e vão semanalmente para a Bebeteca “Colunas do Saber” realizar mediações de leitura literária com os pequeninos de até 2 anos. Desses momentos de mediação, são realizados registros fotográficos e escrita reflexiva que auxiliam os estudiosos na análise da prática desenvolvida tanto no que diz respeito ao desenvolvimento dos pequenos quanto na formação das futuras professoras.

Lendo na Bebeteca “Colunas do Saber”

Ainda são pouquíssimos os projetos que priorizam a leitura literária para e com bebês no Brasil. Além disso, também são escassos os estudos acerca da importância da literatura para os bebês e, principalmente, de como utilizá-la com os pequeninos. No entanto, sua relevância tem crescido aos olhos de professores e estudiosos, sobretudo após estudos como o divulgado pelo Instituto Brasil Leitor (IBL) em que as bibliotecas colaboram para que as crianças pequenas atinjam níveis superiores de aprendizado e pela *Pediatric Academic Societies* no qual os resultados apontam para necessidade de se promover o contato dos bebês com a literatura o mais cedo

possível, pois isso colabora para o desenvolvimento das conexões neurais e facilita a aprendizagem da linguagem verbal. Assim, com outras aquisições culturais e mentais, a leitura deve ser iniciada nos primeiros anos de vida.

Em consonância com este pensamento, Parreiras (2012) afirma que o bebê humano, nos três primeiros anos, “aprende e se desenvolve de forma surpreendente. É nessa etapa da vida que mais se aprende, em pouquíssimo tempo. Isso porque, de uma semana para outra, há mudanças no desenvolvimento físico e emocional” (p. 68). Pesquisadores como Tussi e Rösing (2009) também dialogam na mesma linha quando atestam que o desenvolvimento das criancinhas se dá até a gestação, por instruções genéticas e interações celulares; e depois do nascimento por meio das experiências com literatura e música, por exemplo, que podem alterar a estrutura e as funções cerebrais.

No primeiro ano de vida, os pequenos aprendem a sorrir intencionalmente; estabelecem diálogo comunicativo com outros, exercitando seu aparelho fonador e treinando sua expressão corporal; e começam nessa fase a expressar suas necessidades. O adulto mediador aqui, segundo Rigolet (1998), precisa fomentar tais aquisições de forma consciente, permitindo às crianças e favorecendo que elas aprendam a: nomear coisas, situações e pessoas; repetir palavras e ações; imitar; observar o contexto; esperar; escutar; estabelecer e manter o contato visual; trabalhar os cinco sentidos; e expandir sua comunicação verbal e não verbal. Ao longo desse primeiro ano, o educador precisa, além de estimular a linguagem oral, permitir o contato com a escrita também. E em todas essas situações, a leitura literária faz-se representativa.

No segundo ano de vida, do ponto de vista linguístico, os pequenos intervêm por meio de uma única palavra que produzida em contexto funcional pode adquirir inúmeros sentidos e, posteriormente, começam a produzir pequenos enunciados compostos em sua maioria por substantivos e verbos comuns, quase nunca utilizam adjetivos ou advérbios é quase nulo o emprego de artigos, pronomes, conjunções ou preposições (RIGOLET, 1998). Nesta época, há uma espécie de “explosão” em seu vocabulário e começam a surgem novas palavras diariamente que o bebê produz com prazer, mesmo que de certa forma constituam um linguajar próprio e onomatopaico dos pequenos. Além disso, a partir dos 18 meses, o infante inicia a vivência da função simbólica por meio do jogo. Na leitura, por exemplo, conforme o mediador nomeia as

ilustrações e situações das páginas que são passadas, sua voz ensina que as imagens se juntam e formam uma história (REYES, 2010). Como se percebe, neste ano da vida, a leitura literária também se faz imperativa, pois não é só o vocabulário do adulto que serve de modelo a ser imitado, sua postura social e suas práticas culturais como ler, também contribuem para a formação integral da criança, ao favorecer os jogos simbólicos seja por meio de brincadeiras ou livros.

Quando se fala em leitura com os bebês, ela seria, inicialmente, um ato de ouvir, ver, cheirar e pegar. “Durante o ato de ouvir, ele vê o mediador e, por sua proximidade, sente seu cheiro, toca e é tocado, transformando o ato de audição num processo neurofisiológico” (TUSSI; RÖSING, 2009, p. 48).

Com tudo isso, percebe-se a presença ampliada da produção literária infantil brasileira, pois além de ouvir as histórias narradas de memória, na contemporaneidade, os pequenos passam a ter a possibilidade de “ler” ao pegar, olhar e imaginar a partir dos livros literários infantis. Todavia, é imprescindível descobrir como fazer essa mediação entre o bebê e a literatura. Assim, apresentamos metodologicamente como vem acontecendo as práticas de leitura na Bebeteca.

Após leituras e discussões acerca do desenvolvimento infantil e de sua comunicação linguística, bem como da importância da leitura literária neste processo, duas bolsistas PIBIC foram até a creche que recém inaugurou a Bebeteca “Colunas do Saber”, com o apoio da Organização Não-Governamental (ONG) Saúde Global e do CELLIJ, para observar, entrevistar as professoras e intervir, mediando a leitura com os bebês de 4 meses até 2 anos.

Neste ponto, é relevante pontuar que uma doutoranda e uma mestranda, vinculadas ao CELLIJ por suas pesquisas, participam das discussões teóricas e metodológicas das bolsistas PIBIC e observam a aplicação das intervenções na creche. Além disso, colaboram na orientação das acadêmicas de Pedagogia, auxiliando, assim, a Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, na realização do trabalho de Iniciação Científica na UNESP.

Ao irem para a creche, as bolsistas PIBIC observaram o cotidiano dos bebês, deixando de serem corpos estranhos para eles, bem como o espaço da Bebeteca e seu acervo para, depois de um período de observação participante, iniciarem as mediações literárias.

As futuras pedagogas realizam as leituras aos bebês uma vez por semana, sempre no ambiente da Bebeteca, isto é, uma espécie de biblioteca que se atenta às necessidades cognitivas e físicas do bebê e sua prática de leitura.



Foto 1 – Bebeteca “Colunas do Saber”
Fonte: As autoras

Os momentos de leitura têm sido realizados individualmente com cada bebê. As bolsistas vão até as salas de aula e, de acordo com a rotina e idade da turma, levam para a Bebeteca as crianças que estão acordadas ou alimentadas, a ordem da seleção é feita com o auxílio das docentes da creche.

Uma vez no espaço da Bebeteca, com os títulos previamente selecionados e lidos anteriormente, as graduandas estabelecem dois polos de contação com uma em cada extremidade aconchegante da sala para que uma leitura não atrapalhe a outra. Posicionadas confortáveis e adequadamente no tatame emborrachado, e apoiadas em Bajard (2007), com os pequenos de até um ano, elas colocam as criança em seu colo. De maneira que o corpo do bebê fique aconchegado no do adulto. Assim, a comunicação é feita pela voz e pelo contato físico entre mediador e infante. Além disso, os dois possuem o mesmo ponto de vista sobre o livro e a criança percebe as imagens e o texto escrito. De maneira que se abrem os acessos da visão e da escuta.



Foto 2 – Bolsista com bebê no colo
Fonte: As autoras

Com os bebês de até 2 anos, o aspecto de fusão entre criança e mediador se rompe e sentam-se lado a lado, haja vista que, este educando já possui certo tônus muscular que o permite se organizar para a visualização do livro e sentar-se autonomamente. Isso porque, de acordo com Bajard (2007), ainda se mantém o mesmo ponto de vista em relação ao livro, mas nessa posição, pode-se atender mais de uma criança ao mesmo tempo, muito embora, seja preciso atenção, pois um número elevado de pequenos ouvintes pode dificultar a visão do livro e sua consequente compreensão.

Quando as crianças estão entre o segundo e o terceiro ano, a mediação já pode ser realizada como Bajard (2007) chama de “face a face”. Assim, os ouvintes ficam em frente ao mediador e podem ser atendidos vários pequenos simultaneamente, pois esta posição permite o observar as imagens. Da primeira posição, no colo, a esta, aumenta-se a distância física, porém amplia-se a autonomia e a capacidade de estabelecimento de representação simbólica com o livro.

Essa mudança de postura na apresentação do livro é importante na emancipação do leitor literário em formação, pois no primeiro momento apresenta-se uma mediação direta com o objeto social livro, além de apresentar as práticas sociais de uso deste suporte e da literatura para o pequeno. Na troca de posição, é dado ao leitor a oportunidade de desenvolver sua autonomia, inicialmente física, pois não está mais “preso” ao corpo do que lê, e, gradativamente, intelectual a medida que, o discente consegue sentar do modo que lhe convém e constrói mecanismos que irão auxiliar na construção de sua prática como a escolha do livro. Na interação face a

face, embora a criança ainda não tenha condições de decodificar o código linguístico, é lhe dado o direito de ler e observar sozinho e da perspectiva que melhor lhe convém.

Nesses momentos de aconchego literário, as bolsistas realizam ora leitura dos textos, ora contação. O tipo de livro e o gênero do texto, bem como a própria criança indicarão se a situação pede o ler ou o contar.

Do início da pesquisa até o momento, elas observaram alguns ganhos registrados no caderno de campo: o receio inicial dos bebês já não existe mais, o que confirma a importância da afetividade, pois ao “ler ou contar uma história e segurar o bebê ao colo, criamos um vínculo amoroso, de acolhimento” (PARREIRAS, 2012).

Além disso, apesar de falarem pouco, os pequenos interagem com o livro, inclusive, colocando-o na boca. A este respeito, Parreiras (2012) assinala que a aproximação entre os pequenos e os livros não pode esperar efeitos instantâneos. Porque é manuseando e tocando os livros, pouco a pouco, que a criança é introduzida no universo mágico da literatura, pois assim ela conhecerá outras experiências que apurarão o olhar, o observar, o ouvir, importantes para a apreciação artística e estética.



Foto 3 – Apreciação estética do texto literário
Fonte: As autoras

O formar-se professor

Perrenoud (2000) defende que ser bom professor é dominar a prática reflexiva, o que é necessário para melhorar a própria prática pedagógica. Para tanto, é preciso também descrevê-las e explicá-las. No entanto, de acordo com Kishimoto (2002), só

refletir sobre a prática não é suficiente para se tornar um bom professor. Afinal, a competência profissional não é adquirida somente a partir da análise das teorias pedagógicas. É preciso que o professor seja um pesquisador também, um pesquisador em ação, haja vista que cada escola é um laboratório de pesquisa.

Terciotti e Schnetzler (2002) explicitam que a formação se efetiva durante o esforço de inovar e de procurar melhores recursos para transformar a instituição educativa e a prática docente. As autoras consideram importante que durante o processo de formação, identifiquem-se os problemas, que sejam discutidos e que se busquem soluções coletivamente por meio de reflexões associando teoria e prática.

É isso o que vem acontecendo no projeto “Bebês e literatura: uma Bebeteca na formação de leitores”, as bolsistas PIBIC durante a pesquisa encontram situações que precisam ser solucionadas como: um bebê que quase não interage com o livro ou a mediadora; ou chora durante a narrativa; não tenta balbuciar ou não expressa seus sentimentos por gestos e olhares. Deste ponto de partida, a ausência de vínculo afetivo entre criança e bolsista, a pouca expressividade do bebê ou sua pouca atenção, as acadêmicas precisam buscar teoricamente quais são as melhores estratégias para se praticar a leitura com os pequenos.

As bolsistas PIBIC do projeto em questão não pesquisam sobre as professoras colaboradoras, pesquisam com elas. Uma vez que as trocas teóricas e práticas para as soluções dos problemas que surgem pelo caminho, ocorrem com as professoras da creche ou com os demais integrantes do CELLIJ.

Desse modo, percebemos que o conhecimento não tem sido acumulado, mas construído. O que corrobora com o que defende Oliveira (1995) que a formação se efetiva a partir da interação entre indivíduo e meio, na medida em que ao agir sobre o meio e como parte dele, o sujeito também se constitui. As relações interpessoais compõem uma situação dialógica, na qual o conhecimento se constrói por meio da partilha de saberes e de prática.

Outro fator que tem colaborado para que as bolsistas de iniciação científica se formem para além de pesquisadoras são suas narrativas autobiográficas que escrevem em seus registros de campo.

Os relatos das acadêmicas passam a fazer parte de sua vida estudantil e, conseqüentemente, profissional. No entanto, não são meros relatos descritivos do que acontece em cada sessão de mediação literária. Os fatos são descritos e narrados

sim, mas além deles, as futuras pedagogas acrescentam os contributos teóricos que já receberam seja em sala de aula, nas discussões do grupo de pesquisa ou nas orientações com a mestranda e a doutoranda, colaboradoras do projeto, e a professora orientadora.

As narrativas assim colaboram para a união entre os conhecimentos teóricos e os práticos de maneira que os problemas surgidos durante a prática de pesquisa, no chão da instituição de educação infantil, podem ser solucionados a partir das experiências anteriores e das discussões teóricas.

Assim, formarem-se em pedagogas para essas graduandas irá e tem ido muito além de cursar disciplinas teóricas e estágio. A partir da pesquisa *in loco* elas podem ter o convívio com as crianças, com as práticas leitoras, bem como com o pesquisar e o ser professor a partir de uma prática reflexiva.

Considerações

Ao responder a questão norteadora deste texto, que contribuições o PIBIC traz à formação acadêmica além de conhecimentos acerca do ser pesquisador, apreendemos que o projeto em questão tem colaborado com os objetivos do PIBIC quando estimula a articulação entre graduação e pós-graduação, uma vez que o mesmo é filiado ao Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ) da UNESP, campus Presidente Prudente, e fomenta a parceria entre as graduandas bolsistas, mestrandos e doutorandos vinculados ao mesmo grupo.

Quando as futuras pedagogas vão para o campo da pesquisa, uma creche de Presidente Prudente, também têm a oportunidade de compreender como funciona a produção do conhecimento científico, pois antes passam por leituras e discussões acerca de como fazer pesquisa, do desenvolvimento infantil e das práticas e estratégias de leitura até realizarem observação participante, entrevistas e intervenções.

Além disso, as experiências enquanto pesquisadoras na creche possibilitam aprendizado e reflexão para suas futuras práticas como pedagogas, uma vez que o contato com os bebês e a literatura infantil em ambiente educacional institucional permitem vivências de práticas de leitura na educação infantil, o que tem oportunizado letramento literário aos bebês atendidos pelas bolsistas, bem como também a elas.

Por isso, ao se analisar a influência do PIBIC na formação de bolsistas graduandas de Pedagogia, na UNESP de Presidente Prudente, concluímos que o programa de iniciação científica em questão oportuniza às acadêmicas o aprender a pesquisar em campo; o ser professora ao pesquisar, pois precisam mediar as leituras com os bebês para se certificarem que as estratégias propostas pelo grupo do CELLIJ são adequadas ou não; além de facilitar o letramento literário, visto que elas precisam ler os mais diversos títulos de publicação infantil para planejar os momentos de mediação.

Referências

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Z. M. R. Investigando elementos para a construção de um currículo e de programas de formação de educadores de creche. In: **15. REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1995. Caxambu. Boletim Anped...Rio de Janeiro: Anped, 1995.

PARREIRAS, N. **Do ventre ao colo, do som à literatura**: livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PERRENOUD, P. “Construir competências é virar as costas aos saberes?” In: **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000 (p. 15-19)

REYES, Y. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

ROMEU, G. Evélio Cabrejo-Parra. In: Coluna: Entrevistas, setembro 2011. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=2> Acesso em: 30 mai 2015.

TERCIOTTI, A. H. M; SCHNETZLER, R. P. Da orientação oficial à prática efetiva: o percurso de ações e ideias sobre a formação continuada do educador infantil. In: **25. REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2002. Caxambu. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: Anped, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/> Acesso em: 10 mai 2014.

TUSSI, R. de C. RÖSING, T. M. K. **Programa Bebelendo**: uma intervenção precoce da leitura. São Paulo: Global, 2009.

LIVROS FORA DA CAIXA: PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS ENTRE PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA E OS PROFESSORES

Claudia Leite Brandão

Professora da Educação Básica – Rede Estadual de Mato Grosso – SEDUC
Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMT
Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE

Resumo

O presente estudo vincula-se ao grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, e traz como tema central a política pública de incentivo à leitura. Diante disso, o objetivo deste estudo é promover uma discussão sobre a importância de uma articulação entre professor e Programa Nacional Biblioteca da escola (PNBE) para direcionar a uma Educação de qualidade. A abordagem da pesquisa é qualitativa, com o método da pesquisa documental e análise de documentos oficiais, dentre as publicações dispostas no portal do Ministério da Educação. A questão central é: Qual a importância do Programa Nacional Biblioteca da Escola para o trabalho pedagógico docente no cenário educacional brasileiro? A relevância dessa pesquisa se deve à necessidade de divulgação dos materiais distribuídos pelo Programa para os profissionais da Educação. Assim, neste trabalho são apresentadas análises preliminares de dados sobre a implantação e desenvolvimento do PNBE no cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave: Programa Nacional Biblioteca da Escola. Políticas Públicas de Leitura. Professor-leitor

Introdução

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. (LAJOLO, 1994, p. 108)

Este estudo vincula-se ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, e traz como objetivo promover uma discussão sobre a importância de uma articulação entre o professor e Programa Nacional Biblioteca da escola (PNBE) para direcionar a uma educação de qualidade.

O tema centra é a política pública de incentivo à leitura especificamente o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que foi instituído no ano de 1997 com a finalidade de ampliar os acessos às bibliotecas escolares por meio da distribuição de obras de literatura, livros de referências e pesquisas aos alunos e professores. (BRASIL, 2015, p. 01)

A abordagem da pesquisa será qualitativa, baseado na fala de Minayo (2010) que considerar que esse tipo de abordagem mantém uma preocupação com a realidade que não pode ser quantificada, trabalhando com o universo da subjetivação de significados, crenças e valores que correspondem a um espaço mais profundo das relações.

Esta investigação consiste em uma pesquisa documental, tendo como materiais de análise os documentos oficiais, dentre outras publicações relacionadas aos programas dispostos no portal do Ministério da Educação (MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

De acordo com Gil (2002, p. 62), a pesquisa documental apresenta vantagens por ser uma “fonte rica e estável de dados”, possibilitando uma leitura aprofundada das informações.

A pesquisa busca responder a seguinte questão: Qual a importância do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para o trabalho pedagógico docente no cenário educacional brasileiro?

Discutiremos, portanto a importância do PNBE na formação do leitor, percebendo a necessidade da interação entre o professor e o Programa para que se direciona a um desempenho satisfatório na prática pedagógica utilizando os livros distribuídos.

Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

Uma ação pública de incentivo à leitura, como parte da política educacional, tem por princípio proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização. (BRASIL, 2008, p. 07)

O Programa Nacional Biblioteca da Escola é uma ação do governo federal desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), instituído pela Portaria nº 584, de

28 de abril de 1997, no governo do Presidente de Fernando Henrique Cardoso, tendo como Ministro da Educação Paulo Renato de Souza.

De acordo com a portaria citada o Programa traz as seguintes características:

- a) aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência;
- b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no Ensino Fundamental;
- c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito da leitura;
- d) produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico. (BRASIL, 1997, p.1)

Para atender a esses objetivos o PNBE dispõe das seguintes ações:

- Distribuição de acervos literários compostos por “obras clássicas da literatura universal; poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos”; (BRASIL, 2015, p. 01)

- PNBE Temático, que são os livros de literatura que buscam o “reconhecimento e valorização da diversidade humana, considerando diferentes temáticas e as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira; (BRASIL, 2015, p. 02)

- PNBE do Professor, constituído por livros de cunho teórico e metodológico;

- PNBE Periódicos, que distribui revistas direcionadas à área da Educação;

- PNBE Especial que são as obras de orientação pedagógica específicas ao atendimento educacional especializado para os professores e obras de literatura infanto-juvenil em formato acessível aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais. (BRASIL, 2015, p. 02)

No decorrer dos anos algumas resoluções foram publicadas para determinar funções, categorias entre outras características do Programa, ou seja, o objetivo do Ministério da Educação sempre foi de “proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada”. (BRASIL, 2014, p. 07)

Desse modo, a Resolução nº4 de 03 de abril de 2007 aponta que os acervos distribuídos as escolas emergem a necessidade de democratizar o acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores; e apoiar a atualização e desenvolvimento profissional do professor. (BRASIL, 2007, p. 1-2)

O Programa Nacional Biblioteca da Escola realiza o atendimento em anos alternados, em um ano são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, e no ano seguinte são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio.

Desde que o Programa foi instituído percebe-se que, a cada ano de atendimento, tanto a quantidade de livros quanto os valores variaram bastante, pois em cada PNBE existem diferenças em números de alunos, modalidades atendidas e valores dos livros selecionados. No quadro abaixo demonstraremos um panorama da distribuição do PNBE desde a sua criação até o ano de 2014.

Quadro 01: Investimentos no PNBE 1998 a 2014

Ano	Livros distribuídos	Valores
PNBE 1998	3.660.000	29.830.886,00
PNBE 1999	3.924.000	24.727.241,00
PNBE 2000	3.728.000	15.179.101,00
PNBE 2001	60.923.940	57.638.015,60
PNBE 2002	21.082.880	19.633.632,00
PNBE 2003	49.034.192	56.224.104,30
PNBE 2005	5.918.966	47.268.337,00
PNBE 2006	7.233.075	45.509.183,56
PNBE 2008	8.601.932	65.283.759,50
PNBE 2009	10.602.491	77.498.631,10
PNBE 2010	30.415.720	135.882.881,02
PNBE 2011	17.115.844	101.962.988,98
PNBE 2012	25.635.233	134.733.348,58
PNBE 2013	34.418.960	248.055.011,74
PNBE 2014	34.145.070	150.840.016,06

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados do FNDE.

Ao longo desses dezoito anos de funcionamento do Programa, ele teve quinze edições, a qual foi distribuído 316.440.303 livros e periódicos com um investimento de R\$ 1.152.629.121,84. Em relação aos recursos investidos no PNBE, Paiva e Soares (2014, p. 11) afirmam que, “no que se pese esse grande número de livros distribuídos,

se pensarmos no tamanho do nosso País, na carência das nossas escolas públicas e na quantidade de alunos que elas atendem, sempre haveremos de reivindicar um aumento no volume investimento”.

Entretanto, apenas o acesso a livros não garante a formação de leitores. É preciso a mediação do professor e mediar a leitura significa intervir para aproximar o leitor da obra. Nesse sentido, o trabalho do professor assume uma dimensão maior, uma vez que extrapola os limites do texto escrito, promovendo o resgate e a ampliação das experiências de vida dos alunos e do professor mediador. (BRASIL, 2015, p. 07)

O papel dos professores na formação de leitores

As experiências conseguidas através da leitura, além de facilitarem o posicionamento do ser do homem numa condição especial (o usufruto dos bens culturais escritos, por exemplo), são, ainda, as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão do conhecimento. (SILVA, 2011, p. 44)

Historicamente a leitura é considerada como um dos instrumentos de poder. Zilberman (2009, p. 23) afirma que “desde a Antiguidade, a escrita e a leitura ocupavam um lugar relevante como instrumento necessário ao funcionamento da sociedade, já que conferiam materialidade aos bens em circulação fossem propriedades e negócios, ou crenças e literatura”.

Como se constata no trecho acima, desde a invenção da escrita, a leitura vem ocupando espaço relevante na sociedade e isso se aprofunda cada vez mais. Segundo Freire (2001), o hábito de ler proporciona consciência e transformação do mundo, podendo ser utilizada como recurso para combater a massificação e controle da sociedade. Nas palavras de Brito (2012), formar leitor significa dar poder ao sujeito para que ele compreenda o mundo, condição indispensável para o exercício da cidadania.

É nessa perspectiva do domínio da leitura atrelado à melhoria das condições de vida, que formação do leitor tem sido amplamente discutida na sociedade e, principalmente, no campo educacional, por ser considerada uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da aprendizagem.

Ainda na argumentação da leitura enquanto instrumento possibilitador de desenvolvimento humano nas condições sociais, econômicas e políticas, temos uma importante afirmação feita por Silva:

A leitura (ou a resultante do ato de se atribuir um significado ao discurso escrito) passa a ser, então, uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita; a experiência dos produtos culturais que fazem parte desse mundo só é possível pela existência de leitores. (SILVA, 2011, p. 74)

Considerando a importância da leitura tem-se o professor como responsável pela formação leitora dos alunos. Desse modo, concordamos com Silva (2011, p. 12) quando o autor afirma que “[...] todo professor, por adotar um livro ou mesmo por produzir ou selecionar seus textos transforma-se, necessariamente, num corresponsável pelo ensino e encaminhamento da leitura”.

Diante disso, não podemos deixar de pensar nesse profissional enquanto leitor, pois a leitura docente é uma das condições necessárias para que ele tenha desempenho pedagógico do ensino da leitura comprometido com a elevação da qualidade educacional e formação para a cidadania. Segundo Berenblum e Paiva:

A formação do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola. Não se trata de um professor que apenas “leia”, mas de um professor que leia com competência e autonomia, capaz não apenas de incentivar seus alunos, mas de mostrar-lhes as sutilezas e entrelinhas dos textos, em especial dos textos escritos. (BERENBLUM; PAIVA, 2006, p. 28)

Portanto, no momento atual presenciamos questionamentos em relação à formação do leitor, porque o que tem se evidenciado é que a escola não tem formado leitores competentes, críticos e proficientes, conforme o desempenho insatisfatório dos alunos revelado em instrumentos de avaliação. Como exemplo citamos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), avaliação trienal aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos com objetivo de produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. De acordo com as informações constantes no Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014, 49,2% dos estudantes brasileiros sabe apenas as competências básicas da leitura de acordo com resultados do PISA de 2012. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p. 71)

A partir disso é pertinente a ponderação feita por Lajolo (2009, p. 100): “se um professor não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor”.

Um dos meios necessários para o avanço escolar dos alunos está diretamente ligado à prática pedagógica dos docentes. Assim, para um trabalho pedagógico que oportunize o uso das habilidades da leitura é necessário o acesso a livros. Diante disso, temos o Programa Nacional Biblioteca da Escola, que desde 1997 vem distribuindo livros literários às escolas públicas brasileiras. Segundo Tavares:

[...] acesso a esses bens ou a lugares que abriguem esses bens, sem ter alguém que faça a intervenção na apresentação e compreensão do objeto analisado, nem ter desenvolvido o grau de letramento que possibilite interagir com os inúmeros gêneros de textos produzidos, a incorporação do capital cultural pelo indivíduo fica comprometida. (TAVARES, 2014, p. 30)

Para Fernandes (2013, p. 32), “entre livros e leitores há importantes mediadores. Além da família, o mediador mais importante é, ou deveria ser, o professor, figura fundamental na história de cada um dos alunos”. Afinal, para uma política pública de leitura de formação de leitores com êxito é importante a articulação entre escolas, bibliotecas, livros e professores.

Diante disso, é importante o pensar e conhecer essas políticas sob um olhar reflexivo para a compreensão do cenário atual. Na perspectiva de Paiva (2010, p. 513), a primeira iniciativa para o avanço desses programas é a divulgação dessas políticas e a insistência cotidiana para que os profissionais responsáveis pelo processo de formação de leitores delas se apropriem.

Algumas considerações

A realização deste estudo nos ajudou a compreender que a política de formação de leitores implementada pelo MEC com o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) conseguiu consolidar-se no quesito distribuição, se a quantidade é suficiente ou não, demanda outro estudo.

Na opinião de Fernandes (2013), as políticas de leitura, até agora desenvolvidas, tiveram apenas a preocupação com a distribuição de livros. Mas é preciso uma articulação com outras ações, como a qualificação dos professores para o desenvolvimento de trabalho pedagógico direcionado à formação de alunos leitores, incluindo os profissionais da Educação nesse processo formativo.

É importante ressaltar que um dos pontos principais é que os profissionais passem a conhecer os materiais distribuídos pelo PNBE para que possam promover a circulação dessas obras em suas práticas pedagógicas.

Referências

BERENBLUM; Andréa, PAIVA, Jane. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andrea Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. Ministério da Educação. **PNBE na Escola: Literatura fora da caixa**. Secretaria de Educação Básica; elaboração Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574>. Acesso em: 25/07/2015.

_____. **Portaria nº 584** de abril de 1997. Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1997.

_____. **Resolução nº 4**, de 3 de abril DE 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2007.

BRITO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: Eduel, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAJOLO, Marisa. **"Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo"**. São Paulo: Ática, 1994.

_____, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo. In: ZILBERMAN, Regina. ROSING, Tânia M. K (orgs.). **Escola e leitura: Velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

MINAYO, Maria Cecília. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa. In: _____ (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. P. 09-29

PAIVA, Aparecida. Reflexões sobre políticas públicas brasileiras de leitura. In: **Coleção Didática e Prática de ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 509-522.

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. Introdução. In: Ministério da Educação. **PNBE na Escola: Literatura fora da caixa**. Brasília: CEALE, 2014, p. 09 -16.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TAVARES. Jeanne Amália de Andrade. **Vamos fazer do Brasil um país de leitores?** Análise da implementação e funcionamento do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no município de Recife de 1998 a 2003. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de educação da UFP, Recife, 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Fluxo e Qualidade. In: _____. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2014, p. 60-73.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K (orgs.). **Escola e leitura: Velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 17-39.

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS PERSONAGENS ENIGMÁTICAS: CAPITU E ANA

Daniely Maria Oliveira Barboza
Educação e Linguagens

Resumo

A obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, embora publicada em 1899, ainda gera polêmicas, principalmente no que se refere ao suposto adultério cometido pela personagem Capitu. Com base nesta obra, este trabalho propõe comparar a construção das personagens Capitu, da obra de Machado de Assis, e Ana, do filme *Dom*, de Moacir Góes, lançado em 2003. Para o desenvolvimento desta pesquisa são utilizados estudos de alguns autores, que serão apresentados ao longo deste trabalho. Estes discutem acerca da construção da personagem, assim como de Capitu, especificadamente. A pesquisa apresentada se divide na seguinte organização: primeiramente, a introdução expõe um breve panorama de todo estudo e o motivo pelo qual este tema foi escolhido para ser analisado. No segundo instante, é destacado teoricamente a personagem literária. O intuito é evidenciar esta personagem como sendo uma das mais importantes de Machado. No decorrer do estudo há também a comparação entre a personagem literária e sua representação na obra fílmica. Diante disso, ao analisar a intertextualidade entre essas duas narrativas, principalmente no que se refere à construção da personagem feminina de Machado verificamos a presença de algumas semelhanças e discordâncias. Desse modo, podemos observar que o fio essencial da narrativa permanece, a dúvida em relação ao adultério cometido pela personagem Capitu.

Palavras-chave: Capitu. Intertextualidade. ANA

Introdução

Escolhemos a obra *Dom Casmurro*⁵³ (1899) como *corpus* desta pesquisa para fazermos um estudo comparativo entre a personagem Capitu e sua representação no filme *Dom* (2003).

Nesta relação intertextual, entre livro e filme, buscamos comparar, especificamente, a construção das personagens nos contextos: literário e cinematográfico, levando em consideração semelhanças e especificidades.

Esta pesquisa não estará voltada para análise da construção do narrador, mas, sim desenvolver um contraponto da personagem Capitu e sua adaptação ao cinema.

⁵³Neste trabalho utilizaremos a seguinte edição: ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. 39. ed. São Paulo: Ática, 2008, dessa maneira as citações desta obra serão seguidas somente dos números de páginas.

Assim, acreditamos que podemos contribuir para que leitores e telespectadores aprofundem o olhar crítico a respeito das obras em questão.

Dom é uma obra fílmica, lançada em 2003, que marca a estréia do diretor Moacyr Góes no cinema. No filme há uma relação direta com a obra machadiana, tanto que o personagem Bento recebeu este nome dos pais em homenagem ao Bento de *Dom Casmurro*. Os produtores do filme se preocuparam com cada detalhe pertencente à história, desde a leitura da obra e o seu entendimento, até a adaptação às cenas. O objetivo era mostrar aos telespectadores, uma história importantíssima da nossa literatura de forma cativante.

Serão analisadas semelhanças e discordâncias de uma “mesma” personagem, porém, em contextos distintos. Por essa razão, acreditamos que esta pesquisa contribuirá para que o leitor e o telespectador aprofundem o olhar crítico, tanto no momento de ler a obra, quanto na situação de assistir ao filme baseado na obra machadiana.

Descobrimo Capitu

Ao longo dos anos, a personagem Capitu, da obra *Dom Casmurro* (2008), de Machado de Assis, tem desafiado a crítica com o enigma do adultério, sutilmente sugerido pelo autor. Além disso, Capitu é considerada como uma das criações mais misteriosas. Podemos constatar isso através dos inúmeros estudos existentes, pois desde a publicação do romance surgiram muitas críticas e comentários a respeito desta personagem enigmática de Assis. Até os dias atuais, há leitores que tentam decifrar o enigma: Capitu traiu ou não Bentinho? A pergunta continua sem resposta conclusiva, pois a versão que temos nos é dada por um narrador suspeito.

O ciúme de Bento Santiago, o Bentinho, e mais tarde Casmurro, marido de Capitu, a todo instante o fazia presumir sobre o caráter da esposa, contribuindo para a essência enigmática daquela menina de quatorze anos, cabelos feitos em tranças, morena, olhos claros, mãos delicadas.

Tais características contribuem ainda mais para fortalecer a dúvida, pois, aos olhos do narrador, ela sabe sair-se bem de situações difíceis. Ela sabe dissimular, como nos episódios “A inscrição” que descreve a seguinte passagem: Bento encontra Capitu escrevendo algo no murro, perto da casa dos dois. Sem ela perceber, Bento leu com os olhos: “Bento” e “Capitolina”.

Ao perceber a presença de Bento, a menina abaixa o olhar. Logo em seguida, ergue-os, vagarosamente, os dois se olham em silêncio e, naturalmente, as mãos de ambos se levantaram e apertaram-se. As mãos não se soltavam, os dois continuaram calados e os olhos é que diziam coisas infinitas que a boca não conseguia dizer. Um gesto que pode ter durado apenas alguns segundos, mas com todo mistério, entre os dois, foram momentos intensos e únicos. Em seguida, no capítulo, “Outra voz repentina”, o pai de Capitu a chama, de repente, e para que ele não percebesse o que estava acontecendo, a menina, disfarçadamente, riscou os nomes que estavam escritos no muro.

Pelas características de Capitu, descritas pelo narrador, percebemos que essa personagem se destacava pelos seus olhos profundos, inexplicáveis e diferentes, conforme as situações nas quais ela estava envolvida na história. Mulher de personalidade forte, Capitu se consagrou, deixando, na literatura brasileira, uma marca inconfundível: "olhos de cigana oblíqua e dissimulada" ou "olhos de ressaca", segundo a conclusão do esposo completamente enciumado, o sr. Bento Santiago.

Para compreendermos como ocorre a construção dessa personagem machadiana iremos nos basear nos estudos de Cândida V. Gancho. Gancho (2001) afirma que um personagem é um ser ficcional que tem atribuições no desenvolver do enredo. É necessário que ela participe ativamente da história, isto é, que faça a ação. É, por meio de sua participação na história que as personagens vão se definindo.

Quando Bentinho e Capitu eram crianças, ele percebia uma certa inocência na menina. Um bom exemplo, é a passagem descrita no capítulo “Na varanda”. No referido capítulo, Bentinho, atordoado por ouvir o agregado da família suspeitar da aproximação dele com Capitu, relembra as brincadeiras inocentes de crianças entre ele e Capitu, e os sonhos que a menina contava a ele, que não passavam de aventuras admiráveis.

Diferente do momento em que Capitu, adolescente, no capítulo “O primeiro filho”, ergue o olhar, sem levantar os olhos, o que o lembrou a definição de José Dias, olhos de cigana oblíquos e dissimulados, e pergunta para Bentinho quem ele escolheria entre ela e a mãe dele. Se ele deixaria tudo, o seminário, a mãe, para ver ela morrer, contra a vontade da mãe dele. Ele, assutado, responde que sim e pede a ela para não falar de morte. Conseqüentemente, Capitu com um sorriso “descorado” e “incrédulo” escreveu no chão a palavra: mentiroso.

O narrador-personagem lembra que permaneceu estático no momento em que Capitu fez isso. Estranhou a atitude da moça, vendo isso como um gesto irônico e malicioso. Então, Capitu limitou-se a arregalar os olhos, confirmou que a vida de padre não é ruim e o que ela queria muito era ir a missa nova que Bento celebraria, pois ela até faria um vestido adequado para a ocasião especial. A igreja teria que ser grande, Carmo ou S. Francisco, mas, Bentinho responde que poderia ser Candelária, e ela confirma que poderia ser também. Ao lembrar que Capitu disse que queria vê-lo no altar, o narrador-personagem salienta que a moça falou isso com um tom levemente melancólico, porém, logo se tornou num sarcasmo.

Diante disso, o narrador-personagem destaca que as atitudes de ambos mais pareciam um duelo de ironias, e a cartada final dele foi pedir que Capitu promettesse que ela se confessaria somente com ele, pois, assim, apenas ele poderia dar a penitência e a absolvição, e, seria ele, o padre que celebraria seu casamento. Para a primeira resposta, Capitu afirmou que sim, e ao ouvir o segundo pedido, ela ficou comovida, fez-se descair os lábios, abanou a cabeça e respondeu que não. Não aceitava o segundo pedido, afirmando que seria esperar muito, mas prometia que ele batizaria o primeiro filho dela. Com isso, notamos que em diferentes tempos da narrativa, Capitu apresenta características distintas, criando assim, toda dúvida em relação às suas atitudes.

É importante lembrar que a narrativa em primeira pessoa torna tudo mais suspeito, o que se pode constatar é o caráter complexo e ambíguo de Capitu que o autor estabelece por meio das palavras do narrador.

Com toda essa ambiguidade dos sentimentos de Bento, que cria nele a dúvida sobre o caráter de Capitu, é importante lembrarmos que a obra, *Dom Casmurro* tem um narrador-personagem que conta sua própria história em primeira pessoa.

Na tentativa de compreender quem é Capitu, Fernanda Montenegro apresenta o texto: “Uma nação Capitu”, inserido na coletânea, *Quem é Capitu?* (2008), organizada por Alberto Schprejer. Na referido texto, Montenegro ressalta como seria interpretar Capitu, sendo que há toda uma dúvida que envolve esta personagem em relação ao adultério. Ela destaca que Capitu seria a representação da mulher brasileira, aquela que é construída por meio da miscigenação de nosso país, na qual há a presença da subjetividade, da dúvida e da indefinição. O olhar de Capitu, para a atriz, é aquele que esconde toda uma verdade. Olhar que dissimula, sugere e não

aponta, criando um jogo de incertezas no qual Dom Casmurro permanece sem respostas.

A obra *O Otelo brasileiro de Machado de Assis* (2002), de Hellen Caldwell, também discute a personagem Capitu. Nesta obra, há um confronto entre o romance de Machado e *Otelo*, de William Shakespeare. Uma vez que, nas duas obras há um narrador que conta a sua história e aponta o caráter e as características de uma personagem feminina. Ambas, segundo os narradores, demonstram um jogo de sedução dissimulado, principalmente, a respeito do amor que sentem pelos seus amados. *Otelo/Iago*, de Shakespeare, sugere todo um mistério semelhante ao de *Capitu*, de Machado. Por isso, Caldwell faz este paralelo entre as obras.

Hellen Caldwell destaca que não havia e não há nenhuma evidência que comprove, de maneira efetiva, o adultério de Capitu e muito menos que Ezequiel possa ter sido filho do melhor amigo de Santiago, porém, este não foi o pensamento do marido enciumado.

Assim, é importante lembrar, o fato de Capitu ser caracterizada por um narrador que, ora se afasta da personagem, ora se aproxima. No entanto, Capitu sempre será lembrada como uma mulher enigmática que em cada leitura surpreende seu leitor.

O mistério das ficções: Ana e Capitu

Podemos dizer que a obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, no Brasil, teve adaptações para o cinema e para a televisão. Aqui, especificamente destacaremos a obra fílmica *Dom*, de Moacyr Góes.

No caso da obra de Machado de Assis, a adaptação para o filme trouxe a história, de certa forma, para o contexto atual, uma vez que a história narrada na obra literária acontece em 1850, meados do século XIX, diferente do filme, em que a história ocorre no início do século XXI.

Desde a produção a estreia do filme, houve uma preocupação com os detalhes que remetem à personagem Capitu, da obra literária. O objetivo era retratar aos telespectadores, uma história considerada importantíssima da nossa literatura de forma cativante e atual. Para isso, Gomes (2007) nos lembra que a efetivação das ações do personagem/ator estão condicionadas a um contexto visual, uma vez que a mesma é representada por pessoas.

Logo no início do filme, percebemos um ar de suspense, pois o fundo musical sugere essa sensação, o que nos remete aos olhos dissimulados da Capitu construídos na obra machadiana. Com isso, as primeiras cenas vão se desenrolando.

Nesta obra fílmica, Bento, assim como na obra literária, é o narrador-personagem. Temos essa informação logo no início do filme. A imagem física do personagem aparece e, concomitantemente, há no fundo sua voz que fala da sina existente em seu nome. Seus pais eram admiradores de *Dom Casmurro* e, por isso, resolveram batizá-lo com o nome Bento, em homenagem ao personagem da obra de Machado de Assis. Mas junto com o nome veio o fado de Bento: as dúvidas, a insegurança, o ciúme e a Capitu. Desta maneira, a voz de Bento passa a ser empregada como instrumento narrativo. Há momentos no filme em que essa voz ocorre paralelamente à narração por imagens.

No primeiro momento em que aparece a personagem “Capitu” é dado destaque aos seus olhos. A câmera filma com exclusividade os olhos da atriz e, simultaneamente, escutamos o fundo musical de suspense.

É importante lembrarmos que o nome da personagem principal do filme é Ana. Capitu é um apelido dado a ela por seu amigo de infância, Bento. Assim, podemos nos remeter a personagem Capitu da obra literária *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

Em relação ao nome do personagem Bento, no filme, também conseguimos fazer esta aproximação com a obra de Assis. Bento, com já mencionamos anteriormente, recebeu este nome por conta de seus pais serem admiradores da obra *Dom Casmurro*, de Machado. Diante destes fatos, notamos que a história da obra *Dom Casmurro*, de certa maneira, será representada neste filme.

Já a história de Ana tem, de certa forma, uma distância em relação a de Capitu. Ana é uma personagem independente, trabalha para garantir seu sustento, não tem família e mora sozinha. A vida desta mulher é cheia de compromissos, tenta fazer o que mais gosta para garantir sua independência. Diferente da personagem Capitu do livro, a do filme foi criada por família tradicional e de acordo com as ideologias da época em que acontece a história, meados do século XXI.

No filme, Bento reencontra Ana no estúdio de seu amigo Miguel. Ela estava neste local para fazer um teste com o intuito de participar de um evento artístico da produtora de Miguel. Ao vê-la, Bento permanece perplexo e começa a lembrar da

imagem daquela mulher quando criança. A imagem de Ana reconstruía nele as ilusões de outro tempo e ao compará-la com as sensações de hoje se encontrou roubado. Olhos de ressaca que o arrebatavam e para que ele não fosse arrastado tentava se prender em outras partes visíveis, as orelhas e a boca de Ana, mas não podia resistir, sempre voltava a admirar os olhos de Ana, a Capitu. Assim, observamos o conjunto do corpo da personagem de forma fragmentada e, cada fragmento é destacado pela câmera. Ora só a cabeça, só os olhos ou somente a boca.

Esta cena nos remete à obra literária *Dom Casmurro*. No capítulo “Olhos de ressaca”, Bentinho, ao fitar os olhos de Capitu, os viam como um mistério, uma força que o arrastava, como se fosse uma ameaça, e para não ser arrastado se prendia a olhar as outras partes do corpo de Capitu.

Neste primeiro contato entre os personagens do filme, Ana escreve seu número de telefone em um papel para Bento, porém, não escreve seu nome e sim o apelido dado por Bento, Capitu. Com esta atitude ambos se olham e começam a rir. Tanto no filme quanto no livro há vários momentos em que o narrador-personagem relembra cenas suas com sua amada quando crianças. Algumas delas são cenas que remetem diretamente ao livro.

Uma delas é a seguinte: no decorrer do filme surge a imagem de Ana, criança, escrevendo no muro, seu nome e o de Bento. Na cena, Bento se aproxima de Ana, enquanto ela escreve no muro. Perplexo com sua beleza, ele fecha os olhos e respira o perfume de Ana bem perto de seu rosto. Até então os olhos das duas crianças não tinham se cruzado. Simultaneamente à atitude de Bento, Ana sorri e fecha os olhos. Nesse momento, surge a voz do pai de Ana chamando por ela. Sucessivamente, ambos encostam-se ao muro, Bento fica com os olhos arregalados sem saber para onde olhar, demonstrando espanto e nervosismo, permanece estático sem saber o que fazer. Ana, ao lado de Bento, se assustou no primeiro momento e logo em seguida desviou seu olhar para Bento de maneira natural.

Ao comparar esta cena do filme com a mesma no livro, conseguimos ver que a atitude da personagem Ana tenta descrever ao máximo a reação de Capitu, no livro. No mesmo instante em que a menina demonstra vergonha e espanto ao ver seu adorado se aproximando dela, também evidencia sua segurança no momento em que seu pai a chama.

Com o decorrer da trama no filme e com o casamento de Bento com Ana, percebemos uma aproximação maior dos dois com o amigo de faculdade de Bento, o Miguel. No entanto, a amizade de Ana com Miguel começa trazer suspeitas e ciúmes a Bento.

Bento começa a demonstrar sua obsessão. Ana, quando se casou com Bento, parou de trabalhar, no entanto, com o decorrer do tempo sentiu a necessidade de voltar a fazer o que mais gostava. Para que isso acontecesse, ela se aproximou mais ainda de Miguel para pedir ajuda e voltar ao trabalho.

No entanto, Bento não aceitava que a esposa voltasse a trabalhar, ainda mais com Miguel, de quem ele mais tinha ciúmes. Ana não admitia ficar sem trabalhar, com isso os dois começaram a discutir e como defesa ela lembrava ao marido que ele não tinha se casado com uma mulher que ficava apenas dentro de casa. Mas sim com uma pessoa que buscava seus objetivos e que fazia o que mais gostava para se sentir útil.

Diante deste fato, no filme, percebemos a atualização que houve em relação às personagens. Ana buscava por sua independência financeira, queria se sentir útil e era órfã. Diferente de Capitu, que foi criada por uma família tradicional.

Diante do intenso amor de Bento por Ana, percebemos, a cada cena, que o ciúme do marido é cada vez mais violento. Não aceita a amizade dela com Miguel. No entanto, ele esconde esse sentimento de Ana até um determinado tempo. A esposa tenta entender a frieza e o silêncio, mas não sabe o que acontece com Bento. Em uma conversa, no decorrer do filme, Ana pergunta para Bento o que está acontecendo, o lembra que eles se amam e foi ele quem a seduziu e afirma que ele está estragando a vida dos dois por nada. Ela sente que está sendo acusada de algo que não sabe o que é, mas Bento não responde a nada e sai de perto de Ana.

Em outra cena do filme, Ana se aproxima de Bento com toda humildade, de imediato, ele responde que não acredita mais na esposa. Ela responde dizendo que não fez nada. Bento fala que ela acabou com a vida dele. Mas Ana ainda tenta se aproximar de Bento e ele responde com agressividade, pedindo que ela não se aproxime mais dele. Com isso, Ana destaca que Bento está doente, e ele afirma que a doença dele é ela mesma.

Nesta discussão, Bento se mostra bem agressivo e fala que Ana é uma dissimulada que o está enganando com seu amigo. Mas Ana se apavora e diz que

não aguenta mais ouvir tanta loucura de Bento e o acusa de que ele está fazendo tudo contra ela. Percebendo que Bento está muito agressivo, Ana aceita a escolha de Bento, destacando que ela tem amor próprio e o lembra que ela largou tudo por ele e pelo amor que sentia e agora ele mesmo estava acabando com tudo e que ele não passa de um garoto mimado.

Ao falar para Bento que ela vai embora com o filho, ele responde dizendo que não sabe se este filho é mesmo dele. Ana se desespera falando que ele está louco e, no momento em que Bento afirma que irá fazer um exame de DNA. Ana afirma que se ele continuar com esta ideia ele nunca mais a verá e ao filho. A ameaça de Ana não adiantou nada, Bento corta um pedaço do cabelo da criança sem saber que estava sendo observado por Ana, que chora ao ver a atitude de Bento.

Esta cena tenta descrever o momento em que, no livro, Bentinho suspeita da traição de Capitu, e a única “prova” que ele tinha era a semelhança do menino Ezequiel com seu amigo Escobar. Para Bentinho, Capitu podia se defender afirmando que o menino era filho deles dois, porém, o marido enciumado não acreditava na mulher, pois a via como uma dissimuladora que conseguia esconder qualquer suspeita.

O único fato que poderia provar realmente a paternidade era um exame de DNA. No entanto, na época descrita na obra literária, século XIX, ainda não existia este tipo de exame. Diferente da época em que se passa a história representada no filme. O marido enciumado, com o objetivo de saber a verdade, busca esta prova para acabar com sua incerteza.

Após esta cena, no filme, Bento passeia sozinho por um parque e vê uma criança com os mesmos olhos de Ana. Ele permanece estático e pensativo. Logo após este momento, ele sai correndo a procura de Ana. Mas era tarde. Ana tinha ido embora e deixou uma carta de despedida juntamente com o resultado do teste de DNA. Bento leu a carta e ao terminar, o telefone toca e Bento descobre que Ana sofreu um acidente no qual faleceu e apenas Joaquim teria sobrevivido.

Ao retornar para casa com Joaquim no colo, Bento resolve queimar o resultado do exame de paternidade sem o ler. O medo dele era o de ficar sem Joaquim, este que era o filho que Ana tinha dado a ele. Ficar sem Joaquim para ele era ficar sem Ana, mais uma vez.

No livro, Capitu ao ser acusada por seu marido de tê-lo traído e de que Ezequiel era fruto da traição, aceita a decisão de se separar, uma vez que não via mais sentido para que os dois permanecessem juntos com essa suspeita do marido. Mesmo o amando muito, acabou indo embora do país com seu filho e por lá morou até seus últimos dias de vida sem mais poder se defender das acusações sofridas pelo marido.

Diante desta comparação, entre as personagens Ana e Capitu, percebemos que, embora a história transcorra em época e contextos diferentes, a dúvida em relação ao adultério permanece.

Vale lembrar também que a personagem do romance é construída, exclusivamente de palavras escritas no enredo. Na obra fílmica a representação definitiva da personagem está condicionada a um contexto visual. Assim, temos a imagem que podemos considerar como um grau narrativo distinto do romance. No entanto, as personagens de ficção descritas por palavras ou imagens trazem sua contribuição para a imensa fantasia da memória do mundo.

Considerações finais

Com base neste estudo, que teve com objetivo analisar a intertextualidade da construção da personagem Capitu na obra *Dom Casmurro* e sua adaptação no filme *Dom*, podemos colocar em questão alguns pontos relevantes que nos ajudaram a chegar a alguns resultados.

Capitu é uma personagem literária que participa de todo enredo do romance e possui características pré-estabelecidas pelo seu criador. Uma vez que a história é narrada em primeira pessoa, a qual o narrador-personagem, tenta por meio de sua memória fragmentada solucionar dúvidas angústias vividas, o que nos sugere um caráter duvidoso em relação à construção desta personagem.

Esta mesma personagem, e parte de sua história, foi adaptada ao cinema moderno, isto é, a história narrada na obra literária é, de certa maneira, adaptada ao cinema. Em relação à própria personagem, podemos ressaltar que a mesma se situa em contexto e épocas distintas. Capitu, representada no livro, vive no século XIX, no qual a tradição era zelar pela família. Diferente da Capitu do filme, na qual Ana, órfão, atriz, completamente sozinha, tem uma vida cheia de compromissos profissionais.

Os dois ambientes em que se passa a história são diferentes. Percebemos no filme um grau de independência da adaptação cinematográfica, uma vez que a história

se passa num contexto moderno, no século XXI. Assim, podemos salientar que, mesmo que a história aconteça em épocas distintas, o fio essencial da narrativa permanece, o enigma a respeito do adultério cometido por Capitu.

Referências

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. 39. ed. São Paulo: Ática, 2008.

CALDWELL, Helen. **O Otelo brasileiro de Machado de Assis**. Cotia: Ateliê, 2002. Cap. 7, p. 101-126.

DOM. Direção e Roteiro de Moacyr Góes. Produção de Diler & Associados/ Wamer Bros. São Paulo: 2003. DVD-ROM

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GOMES, Paulo Emílio Salles. "A personagem cinematográfica". In: CANDIDO, Antônio, (Org). **A personagem de ficção**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MONTENEGRO, Fernanda. "Uma nação Capitu". In: SCHPREJER, Alberto (Org.) **Quem é Capitu?** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 13-15

ESTEREÓTIPOS DE BELEZA QUE PERMEIAM OS DISCURSOS DE PARTICIPANTES DE UM GRUPO DE TIGHT LACING

Priscila Aline Rodrigues Silva
Universidade Federal de Mato Grosso
GEIJIC

Marlon Dantas Trevisan
Universidade Federal de Mato Grosso
GEIJIC

Resumo

Este trabalho pretende fazer uma análise dos discursos de participantes de um grupo de Tight lacing do Facebook acerca dos corpos e da beleza. A partir de um levantamento histórico, entendemos como os padrões de beleza são construídos socialmente e se perpetuam no seio de uma sociedade. Utilizando conceitos de Bakhtin e Foucault, compreendemos os elementos discursivos e as relações de poder que permeiam os enunciados das participantes do grupo e que fazem parte da consciência social.

Palavras-chave: Discurso. Corpo. Beleza.

Introdução

A palavra é uma instituição de poder. Quando enunciada, traz consigo uma infinidade de experiências, sentidos, intenções, vozes. A palavra é tanto história social, quanto trajetória individual. Por esse motivo, a palavra nunca é neutra. Ela é sempre carregada de intencionalidade. Para Bakhtin (1997), a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua. Trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto, ideológica. Assim sendo, as palavras nem sempre inauguram ideias novas, mas ressignificam as ideias já existentes.

Se a palavra é ideológica e ela se apresenta como signo e se, para o autor, todo signo é ideológico, a ideologia é um reflexo das estruturas sociais (Bakhtin, 1995). Dessa forma, o conceito de ideologia para Bakhtin se contrasta com a proposta marxista, que a concebe como uma forma de inversão da realidade. Para Mikhail Bakhtin, a ideologia se constrói a partir das relações humanas e se consolida como uma forma de consciência social. Para Rocha (2012), a teoria bakhtiniana defende, ainda, que todo produto ideológico parte de uma realidade (natural ou social), possui um significado e remete a algo que lhe é exterior, ou seja, é um signo. Por isso, o

signo tem caráter ideológico, ele carrega em si a possibilidade de retratar ou refratar uma realidade.

Sobre os elementos discursivos, a palavra, o signo, Bakhtin (1995, p. 17, grifos do autor) argumenta:

“O signo e a situação social estão indissolavelmente ligados.” Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas.

Portanto, não há palavra que não esteja carregada de perspectivas sociais, de valores, de sentidos múltiplos. Ela adquire diferentes sentidos em diferentes contextos. Quem fala entrega suas crenças, posicionamentos, situação social. O enunciado revela de qual meio o sujeito falante é produto, trazendo nas entrelinhas do discurso as ideologias que constituíram esse sujeito. Ele se formula na relação do eu com o outro e carrega em si um pouco das vivências de quem o enuncia e um pouco dos discursos que o enunciador conheceu na condição de ouvinte.

A respeito dos discursos que veiculam como verdades absolutas em determinadas sociedades, Foucault (1999, P.21-22, grifos do autor) afirma:

Suponho, mas sem ter muita certeza, que não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; formular, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza. Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer.

Assim sendo, podemos dizer que os discursos que circulam no seio de nossa sociedade se reproduzem e geram novos discursos, que podem concordar ou discordar da voz primeira, mas que ao se enunciarem carregam seus ecos. A falácia do dever da mulher de estar sempre bela, por exemplo, é um desses discursos veiculados no meio social e que são reproduzidos sob outras facetas, sustentando-se

por diversos argumentos provenientes de outros discursos e que, por sua vez, acabam por gerar novos enunciados. As relações discursivas são várias e cíclicas. Elas nunca cessam.

Partindo do princípio de que a palavra não é neutra e que os discursos são produzidos e reproduzidos nas relações sociais, este artigo pretende fazer uma análise das vozes que permeiam os discursos de participantes de um grupo de Tight Lacing do Facebook acerca dos corpos das mídias digitais.

Tight Lacing é uma prática de modificação corporal que consiste no uso de espartilho durante longos períodos do dia. O uso prolongado da peça, que deve ser feita sob medida por profissional especializado, promete reposicionar as costelas flutuantes diminuindo assim a circunferência da cintura de forma permanente. Um treino consciente exige a prática de exercícios para fortalecimento do abdômen e lombar evitando, assim, que os músculos se atrofiem e a praticante sinta dores ou torne-se dependente do uso de corset devido à incapacidade de sustentação do tronco.

Nosso objeto de estudo se apresenta como um grupo privado do Facebook sobre a prática de Tight Lacing. Sendo privado, o acesso ao conteúdo do grupo somente ocorre a partir de aprovação das moderadoras, de forma a evitar a entrada de homens ou pessoas mal-intencionadas e assegurar a privacidade das meninas que constantemente exibem seus corpos apenas com roupa íntima para pedir sugestões ou mostrar resultados. O grupo conta com 7960 participantes. Os únicos homens com acesso autorizado ao conteúdo são os maridos das corsetmakers (pessoas especializadas na confecção de corset) e o único corsetmaker do sexo masculino entre as chamadas grifes de confiança. Essa comunidade foi criada como uma forma de divulgação do treino consciente de Tight Lacing e posta dicas de alimentação, treinos de musculação e resultados das diversas formas de modificação corporal.

Esse grupo reúne um grande número de pessoas que cultuam um padrão de beleza bem específico: o corpo com “cinturinha de pilão”, termo constantemente utilizado pelas Lacers, adeptas da prática de Tight Lacing. Embora existam, sim, mulheres que manifestem sua preferência pelo corpo gordinho e cinturado, a maioria das publicações que representam um modelo ideal de corpo representam o corpo magro e cinturado ou fitness com alto grau de definição e com cintura marcada. O alcance desses corpos é o objetivo da maioria das integrantes do grupo e o

distanciamento desses ideais de beleza causa descontentamento nas participantes, que expressam suas frustrações em seus discursos e postagens.

Por tratar-se de um grupo privado, os nomes das mulheres que manifestam seus discursos serão preservados e substituídos por nomes de flor. As imagens compartilhadas são retiradas de perfis abertos da internet e, portanto, configuram-se como domínio público e não sofrerão qualquer edição.

Para compreender e fazer uma análise desses discursos, fazemos um rápido levantamento histórico sobre o ideal de corpo de cada época e os fatores sociais que contribuíram para seu reconhecimento como padrão de beleza.

Desenvolvimento

A relação entre mulher e beleza não é assunto recente e está profundamente relacionada à necessidade atribuída à mulher de encontrar o amor. Prova disso é a figura de Afrodite. Costa (2009) argumenta que “Afrodite representa a arte de amar por excelência”. A deusa do amor, da beleza e do sexo é uma representação grega do ideal feminino.

A regra da beleza como requisito primordial para um relacionamento afeta principalmente as mulheres. A beleza atrai, seduz, e é à mulher que cabe o papel de seduzir um homem para, então, ser abordada por ele como uma escolhida. Nessa perspectiva, a beleza se manifesta como uma relação de poder, uma vez que ela atribui voz, visibilidade e poder às mulheres, que constantemente são silenciadas pela sociedade patriarcal na qual estão inseridas. Heinzelmann (2011) afirma que “a mulher vê na beleza uma maneira de conquistar representatividade social”. A capacidade feminina está constantemente associada a seu nível de beleza. Cuidar-se não se trata de um capricho, mas de uma necessidade. Por isso, faz-se tão necessário às mulheres atender aos padrões impostos.

Os padrões de beleza estão sujeitos aos variados aspectos históricos e sociais de uma determinada sociedade. Eles ditam formas de comportar-se, vestir-se e até mesmo de cuidar do próprio corpo. O modelo ideal de corpo feminino, assim como as vestimentas que o cobrem, também está sujeito às tendências impostas pelas variadas mídias. A concepção de beleza do corpo, entretanto, não deve ser pensada apenas como um fenômeno estético, mas como um processo histórico e social. O corpo é um reflexo das estruturas sociais. É um elemento político, que fomenta o

sistema no qual está inserido. Para Bakhtin (1997), um corpo físico se torna signo a partir do momento em que ganha um significado cultural.

Nessa perspectiva, podemos compreender os ideais de beleza difundidos através do tempo. Em meados do século XVI, por exemplo, o corpo belo seria definido por Heinelmann (2011) como “roliço e opulento”. Considerando que a gastronomia da época utilizava muita gordura na preparação de seus alimentos, o corpo robusto estaria associado às classes sociais mais privilegiadas, uma vez que somente as famílias abastadas teriam acesso à alimentação farta.

A partir do século XIX, com a Revolução Industrial e as políticas sanitárias, o corpo passa a demandar cuidados. A saúde ganha destaque no âmbito social e a gordura passa a ser sinal de desleixo. Surge, então, a noção de beleza vinculada à saúde, que é um discurso presente na fala das mulheres até hoje.

No século XX, os cuidados com o corpo ganham maior destaque. As mulheres são inseridas no mercado de trabalho formal, trazendo a necessidade de roupas mais funcionais, que facilitem a sua mobilidade. As vestimentas mais curtas expõem mais partes do corpo, exigindo mais cuidado com o físico. O uso do biquíni e da minissaia, apontados por Heinelmann (2011) como “símbolos da liberação sexual conquistada pelo movimento feminista na década de 60”, também contribuíram para uma mudança do padrão de corpo ideal, demandando um porte físico mais magro.

Diante de padrões de beleza cada vez mais exigentes, surge nessa virada de século um lucrativo negócio: o mercado da beleza. As roupas, os cosméticos, os tratamentos estéticos, a academia e a popularização das cirurgias plásticas tornam-se grandes aliados da mulher, facilitando o alcance da beleza e do corpo ideal. A acessibilidade desses procedimentos estéticos faz com que os padrões de beleza se tornem cada vez mais inalcançáveis. A insatisfação da mulher com seu próprio corpo, incentivada dia após dia pela mídia, garante a movimentação desse mercado.

Todavia, esse corpo alto e esbelto, cultuado pela mídia e protagonista das passarelas de moda, não atende ao padrão biológico de grande parte das brasileiras. Mais baixas e com medidas mais fartas, é preciso estabelecer um modelo ideal que as contemple, inserindo-as na busca da perfeição e no mercado da beleza. Eis que, no seio da popularização da cultura funk, uma nova referência de corpo se apresenta como modelo possível de perfeição feminina: o corpo sarado.

Para Heinelmann (2011), as mulheres fruta, com seios, quadril e bumbuns avantajados, ganharam destaque como modelo de sensualidade feminina, atribuindo às mulheres a responsabilidade sobre a sua imagem. Representantes das camadas menos favorecidas financeiramente, as popozudas mostraram que um corpo farto era construído facilmente em academia fosse por mulheres ricas, fosse por mulheres pobres e disseminavam a ideia de que suas formas eram sinônimo de saúde.

É fato que o corpo feminino sarado divide opiniões quando se trata de ideal de beleza. Muitas pessoas julgam esses corpos como masculinizados demais. Todavia, esse físico tornou-se objeto de desejo de uma grande parcela da população. Ele representa a saúde e a disciplina em suas máximas manifestações. A busca por esse novo padrão corporal movimenta ainda mais o mercado da beleza, abrindo espaço para as lojas de produtos naturais, venda de suplementos alimentares, consultórios de nutrição esportiva, personal trainers especializados e criação de uma moda fitness, que uniformiza as mulheres na academia. Essa mulher sarada desfila como modelo ideal lado a lado com a mulher magérrima, minando a auto estima de qualquer outra que não se encaixe nesses padrões.

A partir da compreensão de como esses padrões de beleza se constituíram através da história, torna-se possível entender a grande adesão a este e outros grupos de modificação corporal no Facebook e em outras redes sociais.

Diariamente, pelo menos uma foto de mulher bela proveniente do Instagram – uma rede social de compartilhamento de imagens exclusiva para smartphone – da internet ou do próprio Facebook é postada no grupo com mensagens que exaltam a suposta perfeição desses corpos e o elevam à condição de inspiração ou objetivo, ou ainda, levam-nos a julgamento para comprovar sua veracidade.

É importante destacar que a partir da popularização das mídias e da internet e com o aumento da capacidade de compartilhamento de imagens, o retrato da beleza toma proporções cada vez mais irreais. A maquiagem, as poses, as edições de vídeo e os programas de edição, transformam mulheres comuns em verdadeiras deusas perfeitas. Nenhum poro aberto, nenhuma flacidez, nenhuma celulite é retratada. A beleza torna-se sobre-humana, hiper-real, aumentando a frustração das mulheres e estimulando, ainda mais, a busca incessante pelo belo.

Esse fato justifica a necessidade das participantes do grupo de questionar a veracidade das imagens colocadas, a fim de descobrir se os corpos expostos são resultantes de edição de imagem ou se podem ser vistos como uma inspiração real.

Para a captação dessas imagens e discursos sobre os corpos, utilizamos a tag [corpo] na lupa do grupo para encontrar postagens de mulheres externas à comunidade, mas que são cultuadas como sinônimo de beleza. Selecionamos 2 imagens que retratassem o padrão de beleza cultuado no grupo e analisamos as ideologias que estão por trás de comentários feitos pelas participantes do grupo.

A primeira imagem mostra uma jovem branca, loira, de seios fartos, quadris largos e bumbum protuberante. A mulher veste o uniforme mais completo e adequado para treino, o logotipo de sua blusa representa uma das mais conceituadas marcas em produção de artigos esportivos. Entre os acessórios, luvas para evitar calos e cinta compressora de gordura para ajudar na queima calórica. Segurando um Iphone para retratar seu reflexo, a moça se revela numa academia. Na legenda da foto original, o treinador assegura a seus seguidores que sua aluna não usa editor de imagens: sua beleza é real, possível, alcançável. Ao negar o uso do Photoshop, o treinador reconhece a existência de muitas imagens falsas veiculando na internet. Para Bakhtin, seu argumento é a contra-palavra, que se formula a partir da apropriação desses discursos pelo treinador, que os recheia com suas intenções discursivas para defender seu produto. Essa necessidade de assegurar a veracidade da imagem configura a sua estratégia de venda: aquele corpo, belo e sexualizado é sua mercadoria. A legenda do compartilhamento, por sua vez, não mostra nenhum posicionamento: pede mais opinião que exprime o que pensa, questiona antes de pronunciar-se: “Olha isso meninas”.



Em uma hora de publicação, a imagem é curtida por 12 pessoas, mostrando alto nível de aceitação do público. A ferramenta “curtir” do Facebook se constitui como um signo ideológico, pois aprova uma publicação. “Curtir” é uma tradução alternativa adotada pelo Facebook para o termo original “like”, proveniente do inglês, que significa gostar. Os 20 comentários mostram uma variedade de discursos acerca desse corpo, entre os quais destacaremos 10 deles:



O primeiro comentário, de Macadâmia, questiona a veracidade da imagem e expõe um posicionamento que admite acreditar na existência de edição de imagem. Para Macadâmia, a legenda do treinador descreditava o corpo da mulher retratada na imagem. O *emoji* gargalhando e a representação escrita do riso (Rs) retrata a incredulidade da moça a respeito da realidade daquele corpo.

Diante do primeiro comentário, a dona da postagem assume um posicionamento tímido, concordando com a colega. Talvez o corpo realmente não seja real, mas fruto da edição de imagem.

No comentário seguinte, Narcisca assume um posicionamento diferente e tenta validá-lo apelando para um discurso científico. Para ela, o corpo não se trata nem de obra da natureza, nem de produto da academia, mas resulta de uma intervenção médica. Aqui fica evidente a relação de poder do discurso médico sobre a natureza. O argumento científico faz validar o improvável.

O discurso de Jasmin, por sua vez, tenta se afirmar como conhecedor dos efeitos do editor de imagem. Para a moça, a imagem seria verdadeira porque um corpo editado fica assimétrico e é facilmente identificável. Por isso, a barriga aparentemente livre de gordura seria efeito de lipoaspiração. Seu discurso também é tecido com um tom científico para creditar o dito.

Flor de Lis elogia um dos atributos da moça em questão: “belo quadril” – diz. O quadril representa uma das partes do corpo mais admiradas no grupo, sobretudo porque o que faz uma cintura parecer fina é a proporção do corpo. Um quadril largo confere a impressão de uma cintura mais fina. Esses discursos em torno da valorização dessas partes do corpo se constituem sob o fenômeno da alteridade, que para Bakhtin (1997), ocorre a partir da mudança despertada pela relação do eu com o outro. A alteridade se evidencia no grupo na medida em que os discursos mudam a partir dessas relações interpessoais. Quadril largo, por exemplo, é um atributo físico que incomoda grande parte das meninas novas do grupo que possuem essa característica. Todavia, elas frequentemente se deparam com o culto às proporções entre quadril e cintura, mudando rapidamente de opinião, passando a adorar essa parte do corpo e enxergar nela a esperança para uma cintura fina.

Narcisa posta uma foto da moça com menos roupa, de forma a expor melhor suas proporções e defender sua tese de que a barriga é fruto de lipoaspiração e intervenções estéticas. Na imagem, a mulher segura algum tipo de gel redutor de medidas. A imagem também é um texto e também é carregada de sentidos, uma vez que a escolha de uma figura é sempre ideológica. Narcisa não usou nenhuma palavra para sustentar seu comentário anterior, mas convenceu ao apresentar a foto daquele corpo, com aquelas proporções, com aquele produto seguro nas mãos: esse corpo é esteticamente moldado.

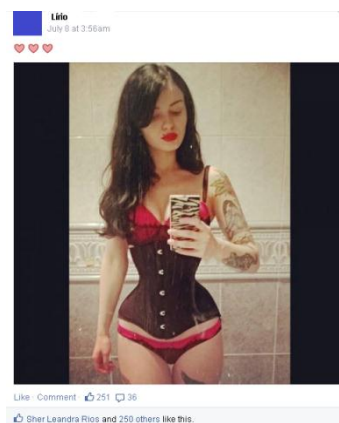
Flor de Lis finalmente se posiciona diante da imagem, expressando verdadeira admiração pela mulher retratada. Elogia-a dizendo que é linda e expressa seus anseios de reduzir as medidas da cintura para revelar seu quadril. Destaque para a forma que a moça utilizou para falar que também possui quadril largo: utiliza números para revelar suas medidas. Dessa forma ela comprova matematicamente que tem esse potencial de beleza. O uso de números para anunciar um fato atribui-lhe valor científico e condição incontestável.

Begônia faz uma observação com relação ao corpo e sua rejeição pelo mundo da moda: aquele corpo raramente era contemplado pelo mercado popular, cujas produções em série vestem apenas mulheres magérrimas ou robustas.

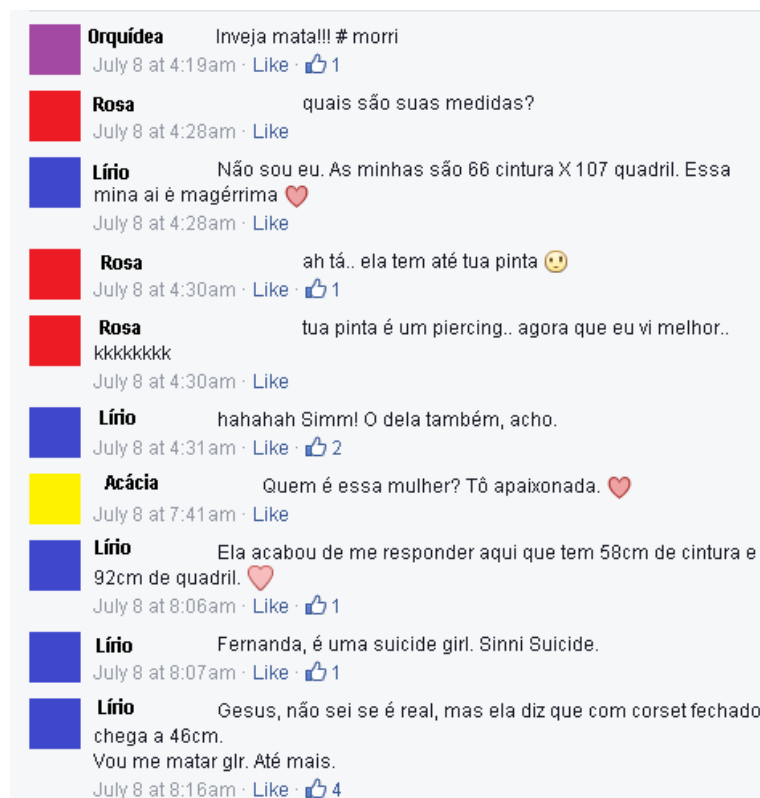
O último comentário de Narcisa responde ao elogio de Flor de Lis sobre o corpo exposto: “ela é linda, mas só tem essa barriga mesmo por conta da lipo”.

Observamos nos discursos, nas imagens e nos signos escolhidos para comentar essa postagem que há uma grande admiração em torno do corpo feminino sarado, mas também uma grande desconfiança sobre os métodos de se conseguir esse corpo, uma vez que ele se apresenta como algo perfeito e inalcançável.

A segunda imagem mostra uma mulher branca, magra, de longos cabelos negros lisos e boca fatalmente pintada de vermelho. O braço que segura o celular é tatuado desde o ombro até o pulso. Logo abaixo uma tatuagem começa a se desenhar na coxa, mas se esconde no limite do não compreendido pela foto. A mulher está vestida com um conjunto de roupa íntima que valoriza suas formas. Escondendo toda a pele entre o soutien e a calcinha e estreitando sua cintura, figura o corset. Na legenda da foto, três corações refletem a aprovação e o desejo pelo corpo retratado pela participante do grupo.



As 251 curtidas revelam o grande número de admiradoras da foto. Cerca de 35 comentários discutem a imagem dentre os quais apenas um julga as medidas desproporcionais, mas que não é compreendido por nossa discussão por não desfilarem entre os 10 primeiros enunciados, como estabelecido por nosso critério de análise. Os discursos se repetem em torno desse corpo e são quase unânimes:



O primeiro comentário deixa clara a vontade de Orquídea de ter um corpo parecido com o da foto. Talvez não apenas o corpo, mas tudo o que ele representa: o ar descolado conferido pelas tatuagens, a sensualidade sutil e não vulgar da lingerie e dos lábios vermelhos. Um descontentamento com a própria imagem gerado pela mulher representada se evidencia na escolha de suas palavras.

Rosa pergunta as medidas da mulher, acreditando ser o retrato uma imagem da participante que o postou. Mais uma vez, os números aparecem como uma forma de reafirmação. Lírio passa suas medidas, mas destaca que elas diferem daquelas da mulher do retrato, que atende ao padrão de corpo magro. Rosa justifica a confusão com as aparências pelo piercing que elas usam na face.

Acácia solicita a identidade da mulher do retrato e confessa estar apaixonada. Essa paixão, seja ela sexual ou não, origina-se da admiração pelo corpo feminino. Ao referir-se à 'paixão' para declarar sua apreciação pelo corpo retratado, Acácia retoma a sensualidade que permeia o arquétipo feminino.

Lírio apresenta a mulher como uma Suicide Girl. As Suicide Girls são mulheres de vários lugares do mundo que fazem fotos eróticas estilo *pin up*. As fotos ficam expostas no site que carrega o mesmo nome das modelos e é direcionado ao público

que gosta de pornografia alternativa, uma vez que suas modelos fogem dos padrões de outras revistas: são mulheres tatuadas, de cabelos coloridos, cheias de piercing e de biotipos variados. É bem verdade que essas mulheres ganham destaque na mídia como símbolo de sensualidade. Entretanto, é importante destacar que a maioria das fotos compartilhadas em canais abertos são de mulheres brancas e magras. Ou seja, esse modelo de mulher sensual sai de um padrão normativo para se encaixar em um outro padrão: o alternativo. Ademais, basta uma rápida olhada no site para constatar que a mulher negra não é retratada, assim como mulheres obesas também não o são.

Ainda bastante admirada com a beleza da mulher, Lírio passa suas pequenas medidas. É perceptível uma ansiedade com relação a essa imagem e a tudo que ela representa. Lírio comenta a foto três vezes seguidas com intervalos de poucos minutos, sem dar tempo para outras mulheres responderem. Ela fica extasiada ao ver a grande redução causada pelo ajuste do corset, mas essa medida mínima gera-lhe um desconforto com relação ao próprio corpo, que não se desenha com essas medidas tão pequenas.

O segundo corpo aqui apresentado está mais próximo da realidade das participantes do grupo do que o nosso primeiro objeto de análise e por isso desperta menos desconfiança e maior aprovação. Ele exige menor investimento para ser alcançado, também; uma vez que um corset pode ser comprado a um valor bem mais acessível que uma lipoaspiração.

Considerações finais

Concluimos, assim, que o corpo é uma instituição política. Ele reflete os padrões de beleza que se constroem nas interações sociais, políticas e econômicas. A beleza do corpo feminino constitui-se a partir de um processo histórico e se consolida nas práticas cotidianas e modos de vida.

A busca pela beleza altera a rotina feminina, restringindo sua dieta, fazendo-a praticar exercícios físicos e aumentando os gastos com produtos e serviços que ajudam na melhora de sua condição estética.

Os sacrifícios para a conquista da beleza são difundidos como necessários para o empoderamento feminino. A beleza é sinônimo de poder e atribui representatividade social e voz à mulher.

Todavia, os ideais de beleza também passam por um processo de subjetivação e são apropriados de forma diferente por cada mulher. Percebemos pelas análises que os corpos são criticados ou aceitos de acordo com a sua proximidade com o plano real e os padrões de beleza são reconstruídos em comunidade. Quanto mais próximo da realidade das participantes do grupo, melhor aceito ele é. Assim, os discursos em torno dos corpos se constroem e reconstroem nas relações sociais, reproduzindo e reformulando os padrões de beleza da consciência social.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

COSTA, S. R. M. **Afrodite sob uma perspectiva semiótica**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura. Ano 05 n.10 - 1º Semestre de 2009. <http://www.letramagna.com/afroditesemiotica.pdf> - acessado em 14 de julho de 2015.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural do Colège de France**. 5ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999

ROCHA, A. A. N. **Ideologia e dialogismo: o que de Bakhtin cabe na sala de aula?** São Paulo: Linguagem, 2012.

HEINZELMANN, F. L. **Corpos que desfilam: imagens da moda e a construção de padrões de beleza**. Porto Alegre: Puc, 2011.

APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO DIGITAL UCA EM MATO GROSSO E SEUS REFLEXOS NAS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Enilda Euzébio da Silva
(CEFAPRO - Polo de Tangará da Serra-MT)

Resumo

Este trabalho visa apresentar apontamentos sobre o processo de integração das TIC (Tecnologia da Informação e da Comunicação) às práticas didático-pedagógicas no contexto do programa federal de inclusão digital UCA (Um Computador por Aluno) no estado de Mato Grosso. Sabe-se que o grande avanço tecnológico, ocorrido nas últimas décadas, sobretudo no ramo das telecomunicações provocou várias mudanças na sociedade produzindo impactos em todas as esferas sociais. Tal fato tem suscitado o debate e um olhar crítico em relação às políticas públicas de tecnologia desenvolvidas para o setor educacional. Nesse contexto social emergente vão surgindo programas privados e também governamentais nos âmbitos federal, estadual e municipal que visam equipar um número cada vez maior de escolas com laboratórios de informática e outros recursos. Com isso, as “facilidades” técnicas que os recursos apresentam devem ser analisadas de forma crítica para que o esforço da integração das TIC na educação não seja inócuo. A fim de analisar e contribuir com essa importante discussão empreendeu-se uma pesquisa utilizando procedimentos de uma abordagem qualitativa que pelo método do estudo de Caso foi possível observar e analisar práticas pedagógicas mediadas pelo *laptop* educacional (computador portátil) no contexto de um dos experimentos UCA no estado de Mato Grosso. Para a coleta de dados foram utilizados questionário, entrevistas e a observação (*in loco*) das práticas pedagógicas no trabalho com a leitura e a escrita, na disciplina de língua portuguesa, desenvolvidas junto a alunos do ensino fundamental, de uma escola da rede estadual, no município de Barra do Garças/MT. Pelos resultados desse trabalho é possível afirmar que o uso de recursos tecnológicos no ambiente educacional especialmente as chamadas “novas tecnologias” demandam ainda muito debate e reflexão crítica por parte dos responsáveis pelo setor educacional de modo geral. Para que os recursos disponíveis nas escolas não corroborem com a “artificialidade” do trabalho docente se faz necessária, entre outras medidas, uma política de formação continuada coerente com os contextos escolares, para que os professores, principais agentes nesse processo, se sintam preparados e seguros ao fazer o uso pedagógico desses recursos.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação. Inclusão. Ensino.

Introdução

É fato que o grande avanço tecnológico, ocorrido nas últimas décadas, sobretudo no ramo das telecomunicações, provocou várias mudanças na sociedade produzindo impacto em praticamente todas as esferas sociais. Nesse contexto, a informação tornou-se matéria prima da chamada sociedade informacional e,

como a informação é uma parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados (embora, com certeza não determinados) pelos novos meios tecnológicos (CASTELLS, 1999, p. 108).

Para Alonso (1999) nesse novo modelo de sociedade, “a informação torna-se sua fonte de riqueza e base para a organização econômica, política e social e ‘acaba por ‘impregnar’ novas vivências cotidianas”. Desse modo, a pesquisadora argumenta que as instituições educativas não podem permanecer à margem desse desenvolvimento tecnológico quando este pode contribuir para seu desenvolvimento institucional e melhoria da educação. Entretanto, a autora salienta para o fato de que a disponibilidade desses meios “não é condição suficiente para se falar em inovações educativas”, pois esta requer “um olhar sobre o uso e os tipos de uso das tecnologias da informação e comunicação nas instituições de ensino” (ALONSO, 1999, p. 4).

Sem dúvida, essas novas vivências ao sujeito, como o acesso a outros códigos de leitura e de escrita, a partir do uso das TIC exigem outros domínios que ampliam o desenvolvimento cognitivo e, por conseguinte, as capacidades humanas implicando também em novas exigências ao processo educativo, pois,

o acesso ao suporte digital por um número cada vez maior de usuários incita o desenvolvimento de habilidades de escrever, ler, interpretar e produzir textos em linguagem escrita com palavras ou com uso de outras representações, como imagens e sons articulados em hipertextos (ALMEIDA, 2007, p.164).

Nesse sentido, vale ressaltar que muitos pesquisadores consideram que no contexto atual da “cultura da tela” ou da Cibercultura (Lévy, 1999) o processo de “Alfabetização” no sentido tradicional do termo torna-se uma forma “defasada” de ensinar e aprender, bem como, letrar exclusivamente para o impresso. Tornou-se necessário promover ao aluno o desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita diferenciadas do modelo impresso, uma vez que os recursos tecnológicos e digitais possibilitam ao usuário (leitor digital) estabelecer outra relação com o conhecimento.

Nesse contexto, de acordo com Xavier (2005), a escola deve se preocupar em propiciar aos educandos o desenvolvimento de habilidades e competências próprias para o uso das TIC. Para tanto, é preciso ir além da aprendizagem do sistema da escrita - “Alfabetização” - como também é preciso ir além do aprender a digitar (teclar) em um computador comumente realizado pelos alunos na maioria das escolas públicas conforme apontam pesquisas.

Sendo assim, à medida que o uso das TIC muda o caráter dos símbolos e altera a estrutura dos interesses dos sujeitos, recai sobre a escola a necessidade e até mesmo urgência em desenvolver nos alunos habilidades necessárias para aquisição de outros códigos de leitura e de escrita próprio das redes. Entretanto, estudos demonstram que apesar desse avanço tecnológico estar provocando mudanças graduais em todas as esferas, estudos revela que não parece que a escola esteja preparada (a curto e médio prazo) para inserir as TIC junto com novas perspectivas educativas efetivando mudanças significativas no ensino nesse sentido.

Tal fato tem ocorrido, segundo Moran (2000) porque a sociedade contemporânea está em meio a um processo no qual estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico e, isso certamente demanda tempo, uma vez que a escola é “uma instituição com um sistema organizativo e simbólico bem enraizado” (SANCHO, 2006, p. 36).

Esse cenário tem sido preocupação de teóricos e pesquisadores de várias áreas do conhecimento visto que um grande número de estudiosos tem se dedicado nos últimos anos ao debate e a reflexão crítica sobre a importante questão da integração das TIC no ensino. Entre eles, destacam-se os estudos de Moran (2007) que ao analisar as mudanças que as tecnologias de informação e da comunicação trazem para a sociedade em geral e, conseqüentemente para o campo educacional, afirma que o processo de integração entre tecnologia-educação é “um todo complexo e abrangente, que não se resolve só dentro da sala de aula. Ela envolve todos os cidadãos, as organizações e o Estado e depende intimamente de políticas públicas e institucionais coerentes, sérias e inovadoras” (MORAN, 2007, p.11).

Diante do exposto, nas seções a seguir passe-se aos apontamentos sobre as recentes políticas de inclusão digital a partir de resultados de uma pesquisa que visou analisar o modo como vêm sendo integrado o *laptop* educacional as práticas didático-pedagógicas no trabalho com leitura e a escrita no ensino fundamental, no contexto de um dos experimentos do UCA.

PROJETO UCA (UM COMPUTADOR POR ALUNO): PROGRAMA FEDERAL DE INCLUSÃO DIGITAL

Vimos que o grande desenvolvimento das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) transforma a sociedade de forma geral e impõe novas exigências à escola à medida que insere outros códigos de leitura, bem como, exige cada vez mais outros domínios de aquisição do conhecimento. E nesse contexto emergente vão surgindo programas no âmbito federal, estadual e municipal visando equipar um número cada vez maior de escolas com laboratórios de informática e outras tecnologias.

Desse modo, surgiu o programa UCA (Um Computador por Aluno) no Brasil. Inspirado no projeto internacional da ONG OLPC – “One Laptop Per Child”, coordenada por Nicholas Negroponte, que o governo brasileiro teve conhecimento no Fórum Econômico Mundial em Davos (Suíça) em 2005.

Em 2007, a fim de testar o equipamento XO – um protótipo de *laptop* criado pela OLPC – a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS) receberam por doação dessa ONG cerca de 400 aparelhos (equipamento XO – protótipo de *laptop*) para realizarem um pré-piloto em duas escolas públicas: uma localizada em São Paulo (SP) e outra em Porto Alegre (RGS). Como critério para essa escolha, as escolas deveriam possuir em torno de quinhentos (500) alunos e professores, ter energia elétrica, estar situadas próximas a Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs).

Após essa fase pré-piloto, em 2010 o projeto UCA entra na segunda fase, denominada Piloto, oferecendo formação semipresencial dividida em módulos, abrangendo as dimensões teórica, tecnológica e pedagógica. Além da formação o programa prevê também uma avaliação formativa durante sua execução e uma avaliação de impacto.

Em Mato Grosso o UCA foi implantado na segunda fase do programa, pela Coordenadoria de Formação em Tecnologia Educacional com apoio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), inicialmente em nove (09) escolas distribuídas em nove (09) municípios: Água Boa, Arenópolis, Barra do Garças, Cuiabá, Diamantino, Jaciara, Jangada, Santa Carmem, Várzea Grande.

Contexto da pesquisa

Optou-se para a realização da pesquisa “Projeto UCA em Mato Grosso: práticas de leitura e de escrita” pela abordagem qualitativa, que segundo Stake (2011) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados em que o pesquisador procura sequências importantes de eventos, observando como esses eventos são determinados no contexto em que ocorrem.

Ainda de acordo com Stake (2011), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada em geral através do trabalho intensivo de campo. Como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador esse tipo de estudo é também chamado por esses autores de “naturalístico”.

E pelo método Estudo de Caso observou-se como ocorriam práticas pedagógicas no ensino da leitura e da escrita mediado pelo *laptop* em um experimento do projeto UCA, tencionando formular hipóteses para situações que, provavelmente, pode-se encontrar em outras escolas inseridas neste programa.

Vale lembrar que para Stake (2011), o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular e se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo, por isso

entender o caso exige a compreensão de outros casos, coisas e eventos, mas também uma ênfase em sua singularidade. Essa singularidade é estabelecida, não particularmente, por sua comparação em diversas variáveis (existem poucas maneiras nas quais esse caso se diferencia da norma), mas o conjunto de características e a sequência de acontecimentos são vistos pelas pessoas próximas como (de muitas maneiras) sem precedentes, uma singularidade importante (STAKE, 2011, p. 42).

Com base nas ideias desse autor pode-se afirmar que um estudo de caso abarca a complexidade de um caso singular para tentar compreender sua atividade em circunstâncias importantes, apresentando-se como possibilidade de interpretação indicada para o desenvolvimento deste estudo.

Em relação ao procedimento adotado, os instrumentos de coleta de dado para a realização da pesquisa foram: questionário, com perguntas semiestruturadas, entrevistas e a observação não participante registradas em caderno de campo.

Caracterização do *lócus* e sujeitos da pesquisa

A escola *lócus* da pesquisa está situada em Barra do Garças, no estado de Mato Grosso, e foi inserida em 2010 no UCA. No período da pesquisa atendia uma clientela de aproximadamente 222 (duzentos e vinte e dois) alunos. Oferecia Educação Infantil (Pré-escola, I e II) e Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º Ciclos) nos períodos Matutino e Vespertino. A proposta pedagógica estava orientada pela “Escola por Ciclo de Formação Humana”, conforme políticas educacionais do estado de Mato Grosso.

De acordo com a Articuladora do projeto UCA da Unidade Escolar, em Junho de 2010 a escola recebeu do programa 322 (trezentos e vinte e dois) *laptops* para o trabalho com os alunos e professores. Vale informar que no início do programa a escola promoveu uma reunião com pais e responsáveis pelos alunos para estabelecer que esses aparelhos fossem usados tanto na escola como na residência dos alunos, e que a devolução se daria no final do ano letivo. Entretanto, durante o primeiro ano do experimento (2011) um total de 42 (quarenta e dois) *laptops* apresentou algum tipo de dano (tela trincada, falta de teclas, falta de carregador etc), sendo necessário o recolhimento junto aos alunos. Devido a essa grande redução de aparelhos disponível para uso, do segundo Semestre de 2012 em diante os *laptops* foram utilizados somente em sala de aula. Os aparelhos danificados encontravam-se armazenados (em caixas próprias) na biblioteca a espera de técnicos específicos para o reparo.

Quantos aos informantes, os sujeitos selecionados somaram-se 33 (trinta e três) alunos, distribuídos em três turmas, 14 (quatorze) docentes, a gestão escolar e a articuladora do programa UCA na escola.

Breve análise de alguns dados

Pela análise do questionário aplicado junto aos alunos verificou-se que as famílias desse grupo são compostas, por aproximadamente seis membros. Embora para algumas famílias pesassem as dificuldades financeiras a grande maioria possuía computador em casa com acesso à *internet*, os demais informaram que acessavam a rede através da casa de parentes, amigos, vizinhos e *Lan house*.

Tal fato demonstra a urgente necessidade de a escola integrar o computador no processo didático-pedagógico de forma mais efetiva, pois se torna cada vez maior o número de alunos que usam o computador diariamente para diversas atividades

cotidianas, entre elas: jogar, se comunicar com os amigos (em redes sociais), brincar, se informar, pesquisar em *sites* de busca e estudar e, ignorar tais recursos dentro da escola seria uma negligência do sistema.

Em relação ao corpo docente, pelo questionário aplicado ao grupo, observou-se que cem por cento dos profissionais da escola possuía computador em casa com acesso diário as redes sociais, *troca de email*, *sites* para pesquisas, *blogs* educacionais, *sites* de entretenimento, etc. No entanto, observou-se que o uso pedagógico desse recurso, se dava em uma frequência menor do que os alunos gostariam.

De acordo com os alunos, a maioria preferia realizar as atividades escolares na tela do computador ao Livro Didático. De acordo com a fala deles, a tela do computador “desperta mais a atenção”, “sintetiza bem o que querem encontrar”, “é mais fácil e rápido digitar”, “é mais legal e interessante”, “no computador a letra é mais legível” entre outros pontos apontados.

Diante desses dados torna-se importante ressaltar que a maioria do corpo docente da escola estava na situação funcional de interinos. Apenas 03 (três) de um quadro de 20 (vinte) eram efetivos, e ocupavam os cargos de Direção, Coordenação Pedagógica e Articulação do UCA. O fato de a maioria dos profissionais desta unidade escolar não usufruir da estabilidade profissional fazia com que grande número completasse a carga horária em outras escolas do município, e até mesmo em outras redes, e com isso comprometiam o tempo para o planejamento de aulas visando o uso das TIC.

Embora a análise acima seja rasa, foi apresentado apenas um recorte do estudo, é possível afirmar que hoje a escola pública desempenha um importante papel no processo de inclusão digital dos alunos, fazendo-se necessário maior empenho por parte de todos envolvidos nessa importante questão – integração das TIC às práticas didático-pedagógicas – uma vez que a maioria dos alunos já vivencia o uso da tecnologia em suas práticas cotidianas. Por outro lado, é possível afirmar que além da condição profissional vários fatores entre eles técnico, administrativo e institucional poderão afetar e até mesmo impedir o trabalho pedagógico efetivo com o auxílio das chamadas “novas” tecnologias.

Considerações

Neste estudo, busquei observar e analisar o uso do computador (*laptop*) no contexto educacional em um dos experimentos do UCA no estado do Mato Grosso. Levando-se em conta que o grande desenvolvimento tecnológico ocorrido nas últimas décadas tem interferido diretamente na realidade dos sujeitos de forma geral, é inegável que a escola se ausente nesse processo. Fazem-se necessárias e urgentes ações governamentais no sentido de elaboração de políticas públicas coerentes com os contextos educacionais que promovam realmente a inclusão digital.

Pelo que foi exposto é possível afirmar que a formação continuada de professores para uso pedagógico dos recursos tecnológicos parece ser um dos grandes desafios que o sistema educacional deve transpor no momento, visto que a simples presença das TIC nas escolas não garante a diferença.

Enfim, pode-se dizer que o cenário atual impõe novas exigências educacionais, novos empreendimentos em políticas públicas, bem como uma demanda de pesquisas que visem uma análise crítica desses programas, que na grande maioria não são coerentes com as necessidades do sistema.

Referências

ALONSO, Kátia Morosov. **Novas tecnologias e formação de professores**: um intento de compreensão. [S.l.: s.n.], 1999. Disponível em: <<http://info.worldbank.org/etools/docs/library/218224/Morosov%20Alonso%20-%20Novas%20Tecnologias.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012. Texto apresentado na 22ª Reunião da ANPED na Seção Especial: Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: mudança no trabalho, desafios para a educação e para a formação dos educadores, 1999.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. (Organizadores); ALVES, Aglaé Cecília Toledo Porto. **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2007.

SANCHO, Juana Maria. **Tecnologia para transformar a educação**. Artimed Editora AS, 2006.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

TOSCHI, Mirza Soares (Org.). **Leitura na tela – da mesmice à inovação**. 1. Ed. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. [Recife: s.n., 20]. Disponível em <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2012.

<http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusao/outros-programas>

<http://www.uca.gov.br>

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A LITERATURA AFRICANA

Mariana Sakaizawa Soares
Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo

Atualmente, o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira adquire uma nova configuração, na qual, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, o ensino deve propiciar a possibilidade de atingir um nível de competência linguística em que o aluno seja capaz de acessar informações de vários tipos, auxiliando na sua formação como cidadão, capacitando-o para interagir criticamente nas diversas práticas sociais. Este trabalho tem o propósito de estabelecer uma conexão entre o letramento crítico e a teoria pós-colonial, sugerindo uma reflexão sobre o ensino das literaturas de língua inglesa na rede básica de ensino, já que vários estudos e a lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana nas escolas, incentivam a abordagem de questões étnico-raciais na rede pública e privada. Sendo assim, sugerimos uma reflexão sobre o ensino das literaturas de língua inglesa na rede básica de ensino e apontando como exemplo de prática de letramento crítico na sala de aula de língua inglesa o uso de uma obra literária sul-africana contemporânea. Tal obra contempla não apenas questões de história e cultura africana, mas promove o contato com autores africanos, propiciando um diálogo entre diferentes culturas e promovendo a quebra de preconceitos, pois a literatura é uma ferramenta de ensino que possibilita, além da aquisição de competências linguísticas, a abordagem de temas sociais, históricos, políticos e econômicos que contribuem para o desenvolvimento de um indivíduo crítico e consciente de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Literatura Africana. Letramento Crítico. Ensino de Língua Estrangeira.

Introdução

Durante certo tempo, o ensino de línguas estrangeiras na escola regular se pautou, quase sempre, apenas pelo estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita, em detrimento das outras práticas discursivas, geralmente, tudo de forma descontextualizada e desvinculada da realidade. Todavia, o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira adquire nova configuração, na qual, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, o ensino deve propiciar a possibilidade de atingir um nível de competência linguística em que o aluno seja capaz de acessar informações de vários tipos, auxiliando na sua formação como cidadão, capacitando-

o para questionar as relações de poder e conseguir interagir criticamente nas diversas práticas sociais.

De acordo com as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2006), dentre as competências e habilidades que são desejáveis de ser atingidas na educação estão a capacidade de identificar manifestações culturais no eixo temporal e emitir juízo crítico sobre manifestações culturais. O aluno deve ser capaz de analisar sua própria língua e cultura “por meio de vínculos com outras culturas – por semelhança e contraste – que lhe permitam compreender melhor sua realidade e a de outros, enriquecendo sua visão crítica e seu universo cultural” (BRASIL, 2006, p. 100). Dessa forma, a perspectiva do letramento crítico tem como objetivo o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentidos, assim, a educação visa que o aluno exercite sua criticidade, analisando como, por que e para interesse de quem determinados textos são elaborados, além de desenvolver a capacidade de perceber a relação entre diferentes textos, linguagem, poder, grupos e práticas sociais.

Sendo assim, neste trabalho propomos utilizar a literatura como ferramenta para atingir esses objetivos, pois ela possibilita, além da aquisição de competências linguísticas, introduzir e reforçar temas sociais, históricos, políticos, econômicos e emocionais que contribuem para o desenvolvimento de um indivíduo crítico e consciente de seu papel na sociedade. Então, sugerimos que o professor apresente ao seu aluno obras de autores pós-coloniais, já que essa teoria trabalha em consonância com as premissas do letramento crítico, questionando as relações de poder, desconstruindo a estrutura e as características do texto, analisando os valores e crenças do autor e considerando o tempo e o espaço em que o texto foi escrito como importantes para a compreensão crítica do mesmo.

Literatura e Letramento Crítico

A educação tem o papel de tornar os grupos oprimidos capazes de se liberar da opressão, então, aquele que for capaz de pensar criticamente sobre sua própria realidade e o mundo em geral terá poder para lutar contra seus opressores, pois é o pensamento crítico que permite a resistência diante das diversas formas de dominação e de hierarquia social. De acordo com Shor (1999), “o letramento crítico envolve, na verdade, o aprendizado da língua como parte do processo de se

questionar a construção social da própria identidade e situação dentro de relações de poder específicas” (SHOR *apud* CARBONIERI, 2012, p. 113).

Seguindo essa perspectiva, a literatura se torna uma ferramenta plausível para o ensino crítico, pois é um mecanismo que agrega valor cultural ao leitor e, de acordo com Moisés (2006), “O ensino da literatura, de qualquer nacionalidade, não é elitista, mas democratizante” (MOISÉS, 2006, p. 28). Além disso, ela é uma fonte real e autêntica de situações concretas de uso da língua e, como um instrumento de conhecimento e de autoconhecimento, a ficção “liberta o leitor do seu contexto estreito desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor de transformação histórica” (MOISÉS, 2006, p. 29).

As teorias do letramento crítico e do pós-colonialismo se assemelham em vários aspectos, principalmente, no combate à opressão e questionamento de qualquer forma de dominação, além da busca de entender a diferença, seja de gênero, étnica, cultural ou de classe social, não se limitando apenas a um período histórico, mas também ultrapassando antigos limites e criando novos modos de percepção, interpretação, representação e entendimento das narrativas: “Essas teorias defendem uma perspectiva de ensino de línguas que leve em conta a heterogeneidade, a língua/linguagem em sua diversidade, a visão multicultural, a relevância da visão global e local”, em detrimento da homogeneidade, da língua/linguagem padrão, da visão monocultural, da visão nacionalista “unificadora” do valor global (MONTE MÒR, 2012, p. 47-48).

Todavia, incluir as literaturas pós-coloniais nos currículos escolares ainda constitui um desafio, já que os professores raramente trabalham com literatura nas aulas de inglês e, quando o fazem, tendem a escolher obras consideradas canônicas da literatura britânica ou americana. De acordo com Carbonieri (2012), tal postura não propicia aos alunos a oportunidade de questionar as estruturas atuais de dominação no mundo, ao contrário, desenvolve um pensamento de que a literatura desses países é superior. Contudo, a proposta do letramento crítico vai exatamente contra esse tipo de pensamento, ela tem como objetivo evitar preconceitos culturais. Portanto, ainda segundo a autora, os estudantes devem ser expostos a um currículo múltiplo, que inclua as literaturas, geralmente marginalizadas, que são produzidas em diversos contextos nacionais e culturais, assim como, as produções literárias canônicas e não-canônicas britânicas e americanas.

Como aponta Menezes de Souza (2007), o sujeito social contemporâneo se encontra no cruzamento de histórias, culturas e ideologias e, atravessado pela heterogeneidade, passa a ser visto como híbrido. Souza também menciona que um dos problemas na educação tem sido a tentativa de universalização e homogeneização de conhecimentos e saberes, que não leva em consideração as especificidades locais, contrariando os pensadores acerca do letramento crítico e do pós-colonialismo, que são contrários à homogeneização da sociedade.

A aula de língua estrangeira deve possibilitar ao aluno o reconhecimento e a compreensão da diversidade linguística e cultural na qual está inserido, tonando-o apto a agir criticamente e a ser capaz de construir significados em relação à sociedade em que vive. Assim, a literatura promove reflexões sobre as ideologias dominantes, auxiliando na formação de um cidadão crítico que respeita e reconhece diferentes culturas. Além disso, ela constrói uma identidade cultural e mentalidade intercultural, devido à ampliação de conhecimento de mundo, pois, através de um texto literário, é oferecida a oportunidade de conhecer outras pessoas, outros países, outras culturas, outros mundos. Ou seja, a literatura se torna uma janela, pela qual o leitor tem acesso a outros valores e modos de vida, ele passa a conhecer o outro ao mesmo tempo em que conhece a si mesmo e amplia seu senso crítico sobre a sociedade.

Luke e Freeboddy (1997) “propõem que ler e escrever são atividades sociais e que há novas maneiras de compreender ‘o nós’ e ‘os outros’, sugerindo uma reflexão a respeito das culturas coloniais e os valores canônicos” (LUKE; FREEBODDY *apud* MONTE MÓR, 2013, p. 9). Monte Mór (2013) afirma que pela perspectiva de diversos autores a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade, uma vez que “o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza na prática educativa deve refletir a prática social, uma vez que essa orientação resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor ou pessoa” (MONTE MÓR, 2013, p. 10).

Literatura Africana e Letramento Crítico

O continente africano tem um contexto histórico similar ao do Brasil. Vários países na África também foram colonizados por europeus e ainda sofrem com a desigualdade deixada pela colonização. Assim, o governo brasileiro promulgou, no dia 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio. Essa lei tem

especial importância para a valorização do legado cultural africano, pois, além de ampliar o conhecimento que temos dessa cultura, propõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações como o Brasil. Todavia, apesar da obrigatoriedade da lei, o quadro geral é o de resistência por parte dos professores em trabalhar tais conteúdos. Muitos profissionais sentem dificuldade em abordar os temas relacionados à história e à literatura africana, alegando a falta de uma formação adequada e de capacitação, além de material didático específico. Diante desse quadro, o presente trabalho traz uma proposta prática de letramento crítico aliada à literatura africana, e em especial à literatura da África do Sul, que se apresenta como um instigante objeto de estudo, devido à sua história particular como país colonizado por europeus.

A África do Sul era, inicialmente, um território holandês. Apenas em 1795, os ingleses ocuparam a Cidade do Cabo, durante a Guerra Anglo-Holandesa, e, em 1806, anexaram-na a seu território, apesar da resistência dos colonos. Mas foi em 1913 que a *Natives Land Act* (lei promulgada pelo Parlamento da África do Sul) designou que os nativos negros, que representavam cerca de três quartos da população local, teriam direito à apenas 7% do país, os 93% restantes ficaram em poder dos brancos. Era o início do regime *Apartheid*. Em seguida, em 1923, a *Natives Urban Act* proibiu que os negros se instalassem nas cidades dos brancos. Por fim, em 1931, a União se tornou completamente independente do domínio britânico, reforçando ainda mais as diferenças entre a população branca descendente dos colonizadores e os nativos africanos.

Sendo assim, em 1948, o sistema conhecido como *Apartheid* cresceu, reservando o voto somente às pessoas brancas. Esse sistema restringia, também, o direito de outras etnias de se locomover pelo país, estabelecia programas salariais desfavoráveis para os negros e designava a utilização de lugares públicos baseados por raça. Todavia, foi apenas em 1993, após anos de manifestações e resistência, incluindo embargos comerciais e condenação do sistema pela comunidade internacional, que um referendo entre a população branca aprovou o fim do *Apartheid*.

Contudo, propomos que obras pertencentes a esse contexto sejam apresentadas aos alunos da rede básica de ensino, para que eles possam ver de outra perspectiva esse acontecimento histórico. Assim, daremos enfoque à autora Kopano Matlwa, cuja obra, *Coconut* (2007), é um retrato da atual África do Sul pós-apartheid.

Narrado através da perspectiva adolescente, *Coconut* é um romance audacioso, lírico e compassivo. Ele explora as experiências íntimas e dilemas de garotas, que assim como a sociedade a sua volta, estão enfrentando mudanças que questionam antigas divisões, confortos e certezas. Assim, contrariando a tendência de analisar apenas obras ocidentais canônicas, propomos o estudo desse romance africano pós-colonial.

O romance é dividido em duas partes: a primeira retrata a vida de Ofilwe, uma jovem rica, cuja família adquiriu fortuna recentemente, e que foi criada de acordo com os costumes da população branca. Ela aprendeu a falar apenas inglês, apesar de não ser a língua materna de seus pais. Frequentou escolas majoritariamente brancas, sendo criada dentro dos costumes cristãos e, desde muito nova, já alisava seu cabelo, aprendendo que não deveria se comportar como os negros. A segunda parte do livro tem foco na vida de Fikile, uma adolescente atingida pela pobreza que deseja seguir os costumes dos brancos e tenta imitá-los, pois acredita que o sucesso pessoal está atrelado à cor da pele. Portanto, mais do que qualquer outra coisa, ela deseja ser branca.

Dessa forma, através dessas duas meninas negras de diferentes classes sociais, que vivem na moderna Johannesburg, a autora aborda questões sobre o racismo, abusos, a perda de sua própria cultura e identidade, sempre do ponto de vista feminino, apresentando-nos a herança deixada pelo sistema colonial e pelo regime do *Apartheid* à população nativa desse país.

Isso posto, esse romance pode despertar o interesse por parte dos alunos por se tratar de uma história sobre o amadurecimento de duas adolescentes de contextos sociais diferentes. Assim, a obra pode servir de guia para os jovens, justamente por lidar com questões que são similares à sua própria realidade como o preconceito, conflitos familiares e desigualdade social. Ademais, é um romance escrito em primeira pessoa, apresentando o ponto de vista de adolescentes. Então, “os leitores da mesma faixa etária sentem-se encorajados a se identificar com os protagonistas-narradores e a repensar suas próprias atitudes em relação às deles”. (CARBONIERI, 2012, p. 124).

Portanto, esse romance permite instigar os alunos a analisar e refletir sobre as relações de poder culturais e ideológicas expressas na construção da identidade dos personagens do romance, propiciando o debate de questões sobre o feminino, a relação entre a beleza e a dor, os estereótipos ocidentais de beleza, a soberania da língua inglesa em detrimento das línguas locais, bem como da religião branca sobre

as africanas. Além disso, essas questões podem facilmente ser relacionadas com o contexto local dos alunos, ou por semelhança ou por diferença. Assim, tal análise permite ao aluno perceber como ocorre a dominação ocidental e a hierarquização do poder, tornando-o capaz de questionar tal realidade, assim como é proposto pelo letramento crítico.

Considerações finais

A literatura é uma ferramenta de ensino que possibilita, além da aquisição de competências linguísticas, abordar temas sociais, históricos, políticos e econômicos que contribuem para o desenvolvimento de um indivíduo crítico e consciente de seu papel na sociedade. Dessa forma, o ensino da literatura africana nas escolas, como prevê a lei 10.639/2003, possibilitará que o aluno conheça o outro lado de diversas histórias que lhe foram contadas apenas do ponto de vista ocidental. Ao conhecer apenas um lado de uma história, corremos o risco de cultivar preconceitos e desvalorizar a cultura do outro sem mesmo tê-la conhecido.

Tendo em vista que as discussões sobre igualdade, inclusão, diversidade e práticas sociais estão acontecendo globalmente, tanto na perspectiva do letramento crítico quanto no pós-colonialismo, sugerimos o uso de textos literários no ensino de língua estrangeira, já que a obra literária possibilita ao aluno a exploração de conhecimentos linguísticos, discursivos e culturais, promovendo a formação de indivíduos críticos, capazes de interagir socialmente. Além disso, a literatura pode ser um item facilitador no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita a abordagem de assuntos relacionados aos interesses dos alunos, proporcionando contato com outras culturas, outras pessoas e outros países. Dessa forma, o aluno desenvolve não apenas seu conhecimento individual, mas amplia sua visão de mundo e da sociedade em que vive, aumentando sua criticidade sobre as diversas práticas sociais e aprendendo a analisar os valores e crenças implícitos ou explícitos em um texto.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + ENSINO MÉDIO: Orientações Educacionais**

Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2006.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 30 de julho de 2015.

CARBONIERI, D. **O Letramento Crítico e as Teorias Pós-Coloniais no Ensino das Literaturas de Língua Inglesa.** Polifonia (UFMT), v. 19(25), p. 111-129, 2012.

MATLWA, Kopano. **Coconut.** Auckland Park: Jacana Media, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **CMC, hibridismos e tradução cultural: reflexões.** Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 46 (1), p. 9-17, 2007.

MOISÉS, Leyla Perrone. **Literatura para todos.** Revista Literatura e Sociedade. USP. n.9.p.16-29. 2006. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>> Acesso em 05 de agosto de 2015.

MONTE MÓR, W. **Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares.** In: Claudia Hilsdorf Rocha; Ruberval Franco Maciel. (Org.). Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 31-59.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos.** In: Cristiano Silva de Barros, Elzimar Goettenauer de Marins Costa (organizadores). Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012, p. 37-50.

OFICINA DE REDAÇÃO PARA O ENEM: A LÍNGUA MATERNA NA MODALIDADE ESCRITA POSTA EM DESAFIO

Ezequiel da Cruz Machado
UFMT

Elenildes da Silva Santos
UFMT

Elizete Maria Oliveira da Silva
UFMT

Resumo

Este artigo destina-se a relatar experiências dos estudantes do curso de Letras Português durante a ministração de uma oficina de redação realizada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), discutindo a dificuldade que os estudantes do terceiro ano do ensino médio, da Escola Estadual Major Otávio Pitaluga (EEMOP), encontraram durante a elaboração do texto dissertativo-argumentativo, expõe especificamente os obstáculos enfrentados por alunos na utilização da língua materna em sua modalidade escrita formal, visto que, esta é exigida na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na primeira de cinco competências. Neste trabalho, serão elencadas algumas incoerências dos estudantes relacionadas à norma culta da Língua Portuguesa e também questionado o ensino da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Língua materna. Norma culta. Escrita.

Introdução

Um dos grandes desafios na vivência escolar não é o desenvolvimento da fala, pois essa desenvolvemos naturalmente em nossas esferas de comunicação social, dentro da sala de aula podemos evidenciar isso, pois o aluno pode se comunicar com desenvoltura, o desafio maior é a aprendizagem da língua na modalidade escrita, em específico no nível formal, assim como reflete Castilho (2009 p.20):

A gramática implícita já foi aprendida, já está internalizada na mente dos alunos. Eles não conseguiriam se expressar, se não dispusessem dessa gramática. Na escola, o que se deve fazer é levar os alunos a explicitarem a gramática implícita. Então não há propriamente ensino de gramática da língua materna, há reflexões sobre a gramática. O que se pode ensinar são as regras encontradas no uso culto da língua, em seu uso padrão.

O autor discorre sobre a priorização de serem ensinadas as regras de uso culto da língua em contrapartida da existência de uma gramática implícita adquirida no uso cotidiano da língua/linguagem na comunicação oral. A qual ficou evidenciada em nossas experiências como participantes do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual Major Otávio Pitaluga (Eemop), instituição em que ministramos a oficina de redação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Os alunos participantes, apresentaram dificuldades em suas produções, o que nos levou a pensar o quanto o ensino escolar público tem contribuído na capacitação dos discentes no que tange a elaboração de um texto acordado com a língua portuguesa em sua formalidade, pois a modalidade formal da Língua Portuguesa é exigida na prova de redação do Enem. E esse questionamento surgiu ao analisarmos a primeira competência que o Enem exige dos participantes. A primeira competência exige: “Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua portuguesa”.

A partir de nossas experiências e práticas durante a realização da oficina de redação, faremos um relato das dificuldades que os alunos encontraram em produzir um texto dissertativo argumentativo que é o modelo de texto requerido no teste do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Desenvolvimento

A oficina de redação para o Enem, exposta nesse trabalho, foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Major Otávio Pitaluga, que se localiza na região central da cidade de Rondonópolis no estado de Mato Grosso. Os participantes da oficina foram os alunos do terceiro ano do ensino médio e a aplicação das aulas ficou sob a responsabilidade dos alunos pibidianos, assim como, a elaboração de material e o tema da redação.

Iniciamos o projeto de oficinas com reuniões e discussões, a fim de fazermos levantamentos de quais autores seriam pertinentes para nosso embasamento teórico. Desse modo, dividiram-se os grupos que ficaram responsáveis pela seleção de materiais, tais como; gramática; coesão e coerência; estratégias de leitura e estruturas do texto dissertativo-argumentativo.

Uma vez selecionados os materiais e distribuídas as temáticas entre os pibidianos, estes materiais foram disponibilizados para todos os demais integrantes,

para a elaboração de seus respectivos planos de aula para a oficina. Além dos textos lidos e discutidos entre os participantes do projeto, serviram-nos como base na elaboração do tema para a “Oficina de redação” os filmes, “A onda” e “Xingu”, porém, escolhemos somente o primeiro citado para o tema definitivo, já que este se mostrou de maior relevância para alunos nessa faixa etária pelo fato de abordar um relato da influência exercida por um professor no dia-a-dia de seus alunos.

A proposta de redação aprovada pelo grupo Pibid e pela coordenadora do projeto foi aplicada em três turnos: Matutino, Vespertino e Noturno. Antes de acontecer a oficina, recebemos uma preparação em nossos estudos em formato de minicurso de redação, ministrado pela coordenadora de área do Pibid de Letras Portugêses.

No primeiro dia, os discentes dos três períodos da escola, assistiram a um vídeo do programa “fantástico” que teve como temática o método de avaliação do MEC, em seguida, solicitamos aos estudantes que produzissem um texto dissertativo-argumentativo no intuito de diagnosticar e verificar o conhecimento que traziam como bagagem da vida escolar.

No dia seguinte, abordamos a gramática de maneira que compreendessem a importância das regras linguísticas dentro de uma produção textual. No terceiro dia, houve uma discussão acerca das estratégias de leituras, haja vista que, são de suma importância as técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir as informações. Sendo assim, no quarto dia se fez necessário um estudo abordando a coerência e coesão, que são os elementos primordiais para que o texto tenha o seu sentido completo, ou seja, transmita a mensagem pretendida de forma clara e continua.

Diante disso, falamos a respeito dos mecanismos linguísticos que permitem uma sequência lógico-semântica entre as partes de um texto, sejam elas palavras, frases, parágrafos, entre outros.

No quinto e penúltimo dia, assistimos ao filme, “A Onda”, baseado em fatos reais e apresentado de maneira envolvente levando os jovens a refletirem sobre o sistema autocrata tendo como exemplo o Fascismo e o Nazismo. Assistido o filme, fizemos um debate trazendo o contexto da obra cinematográfica para dentro da sala de aula. Gerando uma discussão sobre a ideologia totalitária exposta no longa-metragem.

Na sequência, entregamos a proposta de redação a cerca do tema: “O fascismo nos dias de hoje: um risco à liberdade de expressão?”. Em que foi pedido aos estudantes à elaboração do texto dissertativo-argumentativo acordado com as competências impostas pelo Enem.

No último dia, devolvemos as redações corrigidas e fizemos um atendimento individual com os alunos para expor e discutir, pontos positivos e as dificuldades encontradas em suas produções textuais, esclarecendo algumas dúvidas.

Iniciamos a oficina de redação na escola EMOP no dia 28 de agosto de 2014, como introdução foi abordada as exigências do Ministério da Educação e Cultura, na redação do Exame Nacional do Ensino Médio, que são as cinco competências utilizadas para avaliação dos participantes da prova de redação, isso de acordo com o guia de redação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep):

- 1- Demonstrar domínio da modalidade escrita forma da língua portuguesa;
- 2- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;
- 3- Selecionar, relacionar, organizar interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- 4- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
- 5- Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (INEP, 2012 p. 08).

Também enfatizamos os fatores que podem levar a nota zero na prova de redação. Demonstramos isso para os alunos assistindo um vídeo do fantástico intitulado: “Especialistas em educação falam sobre pontuação de provas do Enem testadas pelo Fantástico”.

No mesmo dia foi submetida uma avaliação diagnóstico, a princípio os alunos que deveriam fazer as redações eram os que se matricularam na oficina, mas, os que se inscreveram em sua maioria não compareceram para realização da redação, então, as professoras da escola que participaram do projeto convidaram algumas salas de terceiro ano para participarem da avaliação.

Passado essa etapa, seguimos com a correção das produções dos alunos. As redações foram corrigidas segundo as competências do MEC citadas anteriormente. Depois de corrigidas as redações, chegamos aos seguintes resultados: falta de pontuação; marcas de oralidade; erros na grafia das palavras; derivações impróprias

de termos; erros de coerência e coesão; dificuldades no desenvolvimento do texto; falta de concordância e regência verbal e nominal; fuga do tema; dificuldades na construção da estrutura do texto dissertativo-argumentativo e, principalmente, falta de conclusão e intervenção.

No entanto, nesse trabalho, temos o propósito de expor os erros da primeira competência do exame de redação do Enem que é relacionada à gramática, ou seja, a língua em sua formalidade. No entanto, antes de expormos as dificuldades, faremos uma prévia do resultado geral da oficina.

As notas das produções dos participantes foram insatisfatórias, poucos conseguiram atingir notas que os ajudariam a ter uma vaga em uma universidade pública por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) ou mesmo em uma instituição de ensino superior privada como bolsista do Programa Universidade para Todos (Prouni). Tivemos as notas em sua maioria abaixo de 400 pontos e poucas notas superiores a 500 pontos. Destacamos que, nosso método de correção não foi rigorosamente fiel ao Enem, mas, procuramos chegar o mais próximo da realidade da avaliação.

Em suma, os resultados foram de medianos a ruim, fato preocupante, pois, os mesmos alunos estudaram em média durante doze anos a língua portuguesa e não conseguiram desenvolver a escrita na modalidade formal, acarretando dificuldades na elaboração de um bom texto.

Os resultados foram influenciados pela primeira competência a qual discutimos nesse trabalho, pois os alunos perderam muita nota neste quesito, a maioria deles ficou no nível dois, ou seja, “demonstraram domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita”. Segue exemplos de erros de gramática que aconteceram com frequência nas redações:

- “*Em São Paulo há o que é chamado de **rodízio**, o que significa, se **você** passou com determinado carro em um dia naquela rua.*”, aqui nesse exemplo podemos observar três erros na primeira competência. O primeiro de pontuação, pois depois de São Paulo falta uma vírgula, o segundo na falta de acentuação gráfica na palavra rodízio e o terceiro na palavra você, que é uma marca de oralidade;

- “*Por nós, querer sempre está na moda*”, neste caso além de ter erro de pontuação na vírgula depois de nós, acontece também um erro de concordância verbal na palavra querer, em que o correto seria queremos em concordância com o pronome pessoal de primeira pessoa do plural nós e de regência verbal na palavra esta ou de acentuação gráfica;
- “*também até pelo engarrafamento que nessas cidades grandeninguém merece*”. Neste outro exemplo notamos um erro de concordância nominal na palavra grande, que deveria concordar com cidades e marca de oralidade na expressão ninguém merece.

Nos exemplos abaixo, serão expostos alguns erros gráfico durante o ato de escrever, erros que levam a queda de pontos na primeira competência, que vale de 0 a 200 pontos na nota da redação.

- Erros ortográficos nas redações: “bicleta”- bicicleta; “deixacem”-deixassem; “abilitação”- habilitação; “almento”-aumento; “Trexo”-trecho; “conclua-se”-conclue-se; “cendo”-cedo; “proucurando”- procurando; “teêm”- têm; “contudo”- com tudo.
- Erros de acentuação gráfica: “ultimos”-últimos; “publico”- público; “automovel”- automóvel; “transito”- trânsito; “ate”- até; “tem”- têm; “metropolis”- metrópolis; “estavél”- estável; “carêntes”- carentes; “sálario”- salário; “semafaro”- semáforo;

Considerações finais

É notável que os alunos já conhecem a língua portuguesa e uma gramática implícita, porém, esse conhecimento não é o bastante para as avaliações que serão ou já foram submetidos. Nessas avaliações, não será requerido deles a língua portuguesa do dia-a-dia, usada para a comunicação entre familiares, amigos ou em ocasiões informais, essas avaliações exigem a língua em sua forma culta, língua essa que os estudantes podem considerar distante de sua vivência de comunicação social, podendo ser pensada por eles como uma língua de caráter não materno. Quem nunca ouviu um aluno ou um falante de Língua Portuguesa dizer: “Eu não sei nada de português”. Quando o aluno faz essa afirmativa, revela que o ensino de língua precisa ser modificado, pois o ensino de Língua Portuguesa não deve ser pautado somente

na gramática. Sobre esse assunto, Ilari (2009, p.8) em seu trabalho publicado no Museu da Língua Portuguesa, afirma:

De todas as práticas escolares, a que foi mais questionada no contexto criado pela Lingüística, foi a velha prática do ensino gramatical. Entre outras coisas, lembrou-se que os verdadeiros objetos lingüísticos com que lidamos no do dia-a-dia são sempre textos, nunca sentenças isoladas, e observou-se (com razão) que as gramáticas têm muito pouco a dizer sobre esses objetos; mostrou-se que os gramáticos descrevem uma língua sem existência real;

Durante a oficina aplicada na escola EMOP confirmamos esse fato, pois os alunos passam a maior parte do tempo estudando Língua Portuguesa, pautando-se em regras engessadas. Então surge uma pergunta, por que essa dificuldade em elaborar um texto na norma culta da língua? Acreditamos que a resposta para tal pergunta é que o ensino se dá pela forma de tradicional nas escolas públicas da gramática, extremamente ultrapassado, descontextualizado e desassociado das esferas de vivências dos estudantes.

O trabalho de análise e de correção das redações diagnósticos e das produções após a oficina, evidenciou que os estudantes possuem grande dificuldade de estruturação e desconhecimento da estrutura básica da língua materna, tais como ortografia, acentuação gráfica, pontuação, flexão dos verbos, concordância verbal e nominal, coesão e coerência, marcas da oralidade e de outras habilidades gramaticais.

Referências

CASTILHO, Ataliba T. Saber uma língua é separar o certo do errado? A língua é um organismo vivo que varia conforme o contexto e vai além de uma coleção de regras e normas de como falar e escrever. Museu da Língua Portuguesa, São Paulo. 2009. Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_16.pdf>. Data de acesso: 17/09/2014.

INEP. **A redação no Enem 2013 guia do participante**. 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/guia_participante_redacao_enem2012.pdf. Data de acesso: 10/09/2014.

ILARI, Rodolfo. **Lingüística e ensino da Língua Portuguesa como língua materna**. Museu da Língua Portuguesa, São Paulo. 2009. Disponível em: http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_3.pdf. Data de acesso: 18/09/2014.

O USO DA INFORMÁTICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Samara Soares Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso\Campus Universitário de Rondonópolis –
UFMT\CUR
Subprojeto PIBID\GEO\CUR\UFMT

Ângela Martins da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso\Campus Universitário de Rondonópolis-
UFMT\CUR
Grupo de Pesquisa

Michele Rodrigues Alves
Universidade Federal de Mato Grosso\Campus Universitário de Rondonópolis-
UFMT\CUR
Subprojeto PIBID\GEO\CUR\UFMT

Mirian Terezinha Mundt Demamann
Universidade Federal de Mato Grosso\Campus Universitário de Rondonópolis-
UFMT\CUR
Coordenadora de área subprojeto PIBID\GEO\CUR\UFMT

Resumo

A pesquisa enfoca abordar o uso e a importância das novas tecnologias de informação aplicadas na educação como ferramenta ou recurso pedagógico, mostrando para o educador a necessidade em se preparar o estudante para a instrumentalização da informatização, assim como, capacitar - los para as novas tecnologias informacionais. Para tal pesquisa foi necessário a observação e aplicação de aulas práticas com o uso das novas tecnologias em principal a internet e o computador, nos levando a resultados satisfatórios uma vez que os estudantes mostraram maior interesse pelo conteúdo aplicado e a ferramenta se mostrou bastante precisa no ato de desenvolver pensamento crítico e criativo e estimular o ensino- aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologia. Ferramenta. Recurso pedagógico.

Introdução

A preocupação com a questão da renovação do ensino de Geografia e seus objetos de Estudo como a sociedade e espaço geográfico e as novas tecnologias de informação, se iniciarão durante a participação no curso de graduação e na prática do PIBID (Bolsa de Iniciação à Docência). Ao nos interarmos da importância desse conhecimento dentro de uma nova visão da geografia, que é a análise e reflexão

geográfica sobre as transformações sociais que vem ocorrendo no nosso cotidiano e como os professores do século XXI vem trazendo da matéria Espaço e Sociedade para sala de aula.

Diante destas construções manifestou-se a tentativa de conscientizar um percentual maior de interessados no assunto, sendo assim, que podemos contribuir mais diretamente com as pessoas envolvidas na educação. No entanto, isso deve ser mais um incentivo para que se desenvolvam trabalhos dessa natureza.

O ensino médio é a etapa final da Educação Básica brasileira que tem como desafio superar o ensino tecnicista e propiciar uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos. Isso abre um leque de possibilidades para a inserção da informática nesse nível escolar e nos demais níveis.

Valente (1993, p19.) destaca que:

[...] As possibilidades de uso do computador como ferramenta educacional está crescendo e os limites dessa expansão são desconhecidos. Cada dia surge novas maneiras de usar o computador, como um recurso para enriquecer e favorecer o processo de aprendizagem. Isso nos mostra que é possível altera o paradigma educacional; hoje, centrado no ensino, para algo que seja centrado na aprendizagem.

Nesse novo século saber usar o computador é uma das competências básicas para a vida em sociedade, o que também o transforma numa importante ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem.

Com os avanços da informática e sua difusão nas escolas se discute as contribuições que ela oferece ao ensino da Geografia para superar as aulas decorebas e críticas que não contemplam as mudanças e as contradições do mundo atual.

Nesse sentido, o presente estudo busca analisar como os usos da informática nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental e Médio podem tornar o estudo do espaço geográfico mais significativo para os alunos. Para tanto, realizou-se estudo de caso, em 2014, na Escola Estadual Major Otavio Pitaluga (EEMOP) e Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha através de monitorias realizadas pelo PIDID\GEO\CUR.

Dada a natureza do estudo bibliográfico, optamos por utilizar método hipotético dedutivo a fim de esclarecer, verificar e sanar dúvidas e problemas advindos do tema abordado.

Escolhemos o método hipotético dedutivo por se diferenciar dos demais métodos nos dando a oportunidade de construção de hipóteses que mais adiante submetidas a testes, pesquisas, críticas discussões e confronto de fatos, com intuito de não estabelecer uma verdade absoluta mais um novo conceito para a educação geográfica.

A elaboração desse estudo compreendeu os seguintes procedimentos metodológicos: na fase inicial, realizamos um levantamento bibliográfico sobre as aplicações da informática nas aulas de Geografia; analisamos livros didáticos, sites e softwares indicados pelos professores; e fizemos algumas visitas técnicas as Escolas Major Otavio Pitaluga (Ensino Médio) e Joaquim Nunes Rocha (Ensino fundamental), onde observamos a infra-estrutura do laboratório de informática e entrevistamos os professores e alunos do Curso de Geografia.

A presente pesquisa procura alertar ao profissional do ensino geográfico, sobre a necessidade de repensar sua prática tendo em vista a busca de novos caminhos condizentes com a realidade na qual estão inseridos os seus alunos.

Por certo, esta ação permite favorecer a melhoria do ensino. Por que a realidade é que em pleno século XXI vários estudantes não só de Geografia vem sentindo a necessidade de inovações, por se tratar de matérias de conteúdo muito amplo e teórico.

Por fim, analisando os resultados obtidos em pesquisas bibliográficas e na própria vivência em sala de aula no decorrer do curso, a necessidade de alertar os profissionais da geografia sobre a importância dessa matéria e as possibilidades de se ensinar dentro de uma visão reflexiva, do mundo em que se está inserido com mais dinamismo e coesão.

A escola na era da informática e os desafios do ensino de geografia

Os desafios da escola atual são muitos, pois na sociedade informacional, global e em rede, as crianças e os jovens, cada vez mais, fazem uso de tecnologias modernas, como videogames, computadores, televisão, mp5, Ipod's, celulares sofisticados, etc. Que muitas vezes, contrastam com a rotina das aulas tradicionais baseadas quase sempre no livro didático.

Sabemos que não só na escola, mas também a universidade atravessam uma crise sem precedentes. Os muros escolares já não conseguem deter toda essa

influência tecnológica que seus alunos passam fora de seus limites. Faz-se necessário rever as metodologias de ensino para que licenciados e professores possam adequar a realidade vivida do aluno ao contexto das disciplinas estudadas. A escola deve apresentar situações reais, tornar as atividades mais significativas e menos abstratas.

Na escola moderna, o computador torna-se uma ferramenta imprescindível no processo de ensino-aprendizagem. Esse recurso digital mais interativo vai além da televisão e do DVD, permitindo desenvolver três habilidades: o ver, o ouvir e o criar.

Por isso, o computador pode ser considerado o recurso didático do século XXI, dado à variedade de atividades multimídia que ele permite, principalmente através da internet.

A internet é conhecida como a maior biblioteca do mundo, devido a sua diversidade e à crescente facilidade de acesso. É a ferramenta da informática mais buscada por professores e alunos na escola e fora dela. É importante lembrar que, deve ser manuseada de forma adequada, requerendo do professor uma pesquisa prévia para a seleção dos sites adequados à consulta dos alunos e de um planejamento para as aulas e pesquisas.

Nessa perspectiva, o professor, hoje, consagra-se como um mediador das aprendizagens, com a fusão de orientar os alunos a buscar a informação, a sistematizá-la, a organizá-la mentalmente, de modo a transformá-la em conhecimento. O professor sabe tudo passa a ser uma personagem quase em extinção nas escolas e, gradativamente, o computador se torna uma ferramenta tão importante para a aprendizagem, quanto é o livro didático.

Apesar dessa crescente importância do computador, cabe sempre enfatizar que este equipamento não deve e não vai se constituir em um substituto do professor; e sim em um meio tecnológico capaz de contribuir para a construção do conhecimento por parte do aluno e do próprio professor.

No ensino da Geografia, o computador também tem sido apontado como um dos recursos possíveis para consolidar a Geografia Crítica nas escolas. Inúmeras reflexões e sugestões metodológicas têm partido das universidades, das escolas, de diversos autores e instituições que defendem a superação da Geografia Tradicional, pois se muda o mundo, muda a Geografia.

Vesentini (1995, p.10) destaca que:

[...] o ensino da geografia no século XXI, deve ensinar – ou melhor, deixar o aluno descobrir – o mundo em que vivemos, com atenção especial para a globalização e as escalas local e nacional, deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza (sem embaralhar uma dinâmica na outra), deve realizar constantemente estudos do meio (para que o conteúdo ensinado não seja meramente teórico ou “livresco” e sim real, ligado à vida cotidiana das pessoas) e deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas e paisagens.

Nesse novo século, o ensino da Geografia adquire maior importância para a compreensão da complexidade e da interdependência do mundo, nas mais diferentes escalas, local, regional, nacional e global. Prova disso é que os Estados Unidos e o Brasil fizeram uma reforma curricular que aumentou a carga horária da disciplina e aboliu os Estudos Sociais.

No entanto, a falta de interesse dos alunos pela Geografia ainda persiste, pois muitos professores permanecem reproduzindo uma geografia enciclopédica, que não contribui para desvelar a dinâmica e as contradições do espaço materializadas na relação natureza- sociedade.

Para enfrentar esse problema acreditamos que a informática se apresenta como um importante recurso didático (e não o único ou mais importante!), já que abre um leque de possibilidades para aulas mais dinâmicas e interativas, que não podem “fugir” dos conteúdos geográficos (da espacialidade do mundo), mas sim estar pautadas em atividades que usem essa ferramenta para estimular a pesquisa, a autonomia e o senso crítico dos alunos.

A informática e as aulas de geografia

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB\96, o Ensino Médio tem o objetivo de ampliar e aprofundar os conteúdos absorvidos no Ensino Fundamental, levando o aluno a “aprender a aprender” (SOUZA, 2007).

E é justamente nesta competência de “aprender a aprender” que a informática junto com a internet emerge como uma importantíssima ferramenta a ser utilizada no ensino dos conteúdos geográficos. A internet é a ferramenta da informática mais cobiçada por professores e alunos nas escolas e residências.

Esse crescente uso da informática tem estimulado muitos professores a descobrirem algumas aplicações da rede mundial de informação para atividades intra e extraclasse.

Porém, o uso da informática e da internet como ferramenta ainda esbarra nas deficiências estruturais das escolas e na falta de capacitações para os professores dominarem seus inúmeros recursos.

Apesar dessas dificuldades, todos os professores reconhecem a importância que a informática e outros recursos multimídia podem trazer para as aulas de Geografia, especialmente para diminuir a carga de abstração de alguns conteúdos.

Contudo, vale ressaltar que o simples domínio da informática não é necessário para que o professor trabalhe bem com as novas tecnologias. Isso fica claro quando constatamos que quase todos os professores de geografia das Escolas Joaquim Nunes Rocha e Major Otavio Pitaluga têm curso de informática e sabem operar um computador para atividades simples como o uso de editores de texto, navegadores de internet e consulta de e-mails. Alguns sentem dificuldades em lidar com programas como Power Point, Corel Draw e Google Earth.

Por isso, faz-se necessário um maior apoio técnico e pedagógico para que esses professores dominem outras ferramentas da informática e diversifiquem os recursos e as estratégias que possam propiciar aos alunos uma aprendizagem espacial mais significativa.

Considerações finais

Por meio de análises, experiências de observações e os estudos relativos à questão do ensino em diferentes formas através da informática pedagógica e como ela se instrumentaliza nas escolas pelos alunos e professores.

E pretendendo por fim participar do processo educacional das Escolas Joaquim Nunes Rocha e Major Otavio Pitaluga de maneira criativa e conseqüentemente mostrando que a tecnologia pode trazer grandes avanços ao conhecimento, melhorando assim o desenvolvimento histórico, sociocultural e tecnológico dos dias atuais para melhor desenvolvimento do ser humano no mundo que o cerca.

A escola Joaquim Nunes Rocha e Major Otavio Pitaluga possuem boa estrutura física, e beneficia os alunos com um ensino inovador em vários projetos realizados na mesma. As escolas possuem uma sala de informática muito bem organizada com seus computadores funcionando apesar de alguns inconvenientes como vírus, pois não possui um técnico a disposição. Outro fator que vem a desfavorecer o uso da

informática nas aulas de geografia é a internet que por ser lenta não funciona adequadamente.

Apesar dessas dificuldades, todos os professores reconhecem a importância que a informática e outros recursos multimídia podem trazer para as aulas de Geografia, especialmente para diminuir a carga de abstração de alguns conteúdos.

O que fica bem exemplificado no livro da autora Sanmya (2001, p. 45) onde a mesma propõe três objetivos principais no primeiro capítulo e os deixa de maneira clara ao leitor:

Sensibilizar os professores e demais profissionais que atuam em ambientes educacionais quanto a importância da informática para o desenvolvimento das diversas atividades humanas, bem como para as atuais realidades das economias de mercado.

Apresentar a informática como um recurso que pode ser incorporado na escola independentemente da linha metodológica utilizada.

Expor uma reflexão das principais mudanças na atual sociedade da informação.

Tendo em vista os argumentos citados pode se definir que a informática na escola vem com o objetivo de primeiramente ajudar, não eliminar problemas. É preciso que haja uma mudança interna em meio aos professores e profissionais da área da educação, já que o não aceitação da informática pedagógica nas escolas exclui a possibilidade dos alunos de se atualizarem nas medidas de desenvolvimento humano - histórico sociocultural, e tecnológico dos dias atuais.

Baseado nas abordagens mencionadas verificou que o computador é uma arma muito útil, primeiro que está sempre se atualizando e nos dando cada dia mais conforto e desenvolvendo habilidades específicas para cada ser humano.

Os softwares abertos cada dia mais avançados que estimulam habilidades linguísticas, lógicas, matemáticas, e resoluções de problemas. A internet que nos dá acesso a tudo em um só instante. Fora a capacidade de podermos nos transportar para outros lugares, planetas em um piscar de olhos, conhecer culturas diferentes conversar com pessoas de outros países. E sem deixar de destacar que os empregos que surgirão nos próximos séculos vão necessitar muito das novas tecnologias então caberá as escolas instruírem seus alunos e professores para essa nova jornada de tecnologia e comunicação.

As mudanças vem acontecendo de acordo com o ser humano em si, homens ,mulheres, crianças , a sociedade está vivendo uma nova onda e já não é necessário

apenas ser especialista, temos que aprender a ser flexível e multifuncional e estar sempre aprendendo. Contudo devido a essas mudanças as escolas precisam ficar atentas as novas propostas e se tornarem maleáveis a ponto de aceitarem as inovações da comunicação e tecnologia.

As relações educativas que ocorrem no cotidiano escolar são molas complexas e em permanente construção\reconstrução, tal porque já: dizíamos no início que qualquer relato de experiência é limitado e nunca atualizado, pois a dinamicidade e expectativas relatadas nesse estudo, ao chegarem ao leitor colaborador dessa e outras unidades de ensino, já deverão ter sofrido modificações.

No entanto, quaisquer que sejam as mudanças impostas pelas circunstâncias históricas, estas não invalidarão a riqueza da experiência construída em dado momento e em dado lugar, sobretudo pelas convicções construídas de que o trabalho coletivo, o comprometimento, o enraizamento da escola em suas realidades, à explicitação da intencionalidade política e a abertura da escola a participação são ingredientes necessários à construção de um Projeto Político Pedagógico elementos que dão sustentação as práticas comprometidas e consequentes.

Todo projeto supõe “rupturas” com o presente e promessas para o futuro. Significa intenção ou coragem para arriscar, quebrar um estado confortável, atravessar um período de instabilidade em nome de um resultado, de um estado melhor que o presente. Um projeto educativo é uma promessa frente às determinadas rupturas e para ter sucesso, suas promessas devem ser factíveis e tomar visíveis os campos de ação possíveis, motivando seus atores. Sem confiança na viabilidade do resultado e clareza em como fazê-lo acontecer não se consegue reunir disposição para deslanchar uma mudança.

Ao desenvolvê-lo, os nossos colaboradores significam as suas experiências, remetem às suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam os seus valores na troca com os valores de outras pessoas, explicitam os nossos sonhos e utopias demonstrem os seus saberes dão sustento aos nossos projetos individuais e coletivos.

Portanto, pensar em educação no Terceiro Milênio é uma tarefa de compromisso por aqueles que se dizem educadores: ou assumimos um comportamento revolucionário, no sentido de trabalharmos a pluralidade cultural no mundo contemporâneo, reconhecendo que o universo cultural não é somente o capital, mas sim, a formação de um cidadão que se integre à sociedade de forma

solidária\crítica, no sentido de transformação, ou trabalhamos no sentido de mantermos a reprodução das injustiças e desigualdades sociais em nosso país.

Referências

TRJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. São Paulo: Érica, 2001.

VESENTINI, José William. **O ensino da Geografia no século XXI**. Caderno Prudentino de Geografia. 17. Ed. Presidente Prudente: AGB, 1995.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. **Visão analítica da informática na educação no Brasil**: a questão da formação do professor. Revista brasileira de informática na Educação, 1997.

ALMEIDA, Rosângela D; PASSINI, Elza. **O espaço geográfico**: Ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino; et all (org.). **Para Onde vai o ensino da geografia**. São Paulo: Contexto, 1989.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia Nova**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

CUNHA, Maria Isabel Da. **O Bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 1989.

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA POR MEIO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM POEMA DE VINÍCIUS DE MORAES

Andreia Paula de Oliveira
Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha

Regiane Pradela da Silva Bastos
PPGEdu/UFMT
Grupo de Pesquisa ALFALE

Resumo

Este texto apresenta dados de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que está em desenvolvimento em uma escola da rede estadual de ensino de Rondonópolis. A pesquisa tem como objetivo principal averiguar o início do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelos alunos da segunda fase do primeiro ciclo por meio de sequência didática utilizando o poema “A casa” de Vinícius de Moraes. Os instrumentos de coleta de informação utilizados foram a observação e análise das atividades realizadas pelas crianças. Observamos que ao utilizar sequência didática com poema conhecido oralmente pelas crianças, a aprendizagem se torna mais significativa para os alunos.

Palavras-chave: Sistema de Escrita Alfabética. Sequência Didática. Alfabetização.

Introdução

Este texto apresenta dados de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso que está em desenvolvimento em uma escola da rede estadual de ensino de Rondonópolis.

De acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa possui como características básicas o ambiente natural como sua fonte de dados, tendo no pesquisador e nos objetos da pesquisa seu principal instrumento. Bogdan e Biklen (1994, p. 89) apontam que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo”.

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo principal averiguar o início do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelos alunos da primeira fase do primeiro ciclo da Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha, por meio de uma sequência didática utilizando o poema “A casa” de Vinícius de Moraes. Os instrumentos de coleta de informação utilizados foram a observação e análise das atividades realizadas pelas crianças.

A turma é formada por vinte um (21) alunos, desses alunos dois não haviam frequentado a Educação Infantil e uma criança é especial⁵⁴. Ao iniciar o ano letivo foi realizado o diagnóstico dos alunos para identificar os conhecimentos que possuem sobre a escrita alfabética, com intuito de planejar as atividades de ensino, a qual revelou-se que a maioria (dezenove) já conheciam as letras do alfabeto. Uma das crianças que não frequentou a educação infantil tinha contato com materiais de leitura em casa e os pais a estimulavam bastante, então quando chegou à escola já conhecia a maioria das letras do alfabeto. De acordo com a teoria da psicogênese, as crianças se encontravam na fase pré-silábica, em que usavam letras para escrever palavras, mas sem estabelecer relação entre elas e as partes orais da palavra que quer escrever (MORAES; LEITE, 2012, p.10), ou seja, sem relação grafofônica. Apenas um aluno usava rabiscos e garatujas. Não foi possível ter um diagnóstico da criança que é especial, pois ela não consegue segurar o lápis ou outro objeto para escrever, a auxiliar precisa segurar em sua mão para fazer as atividades.

Em relação a metodologia utilizada em sala de aula, foi trabalhado inicialmente atividades aleatórias por um período de quinze dias, depois foi adotada a sequência didática com o poema “A casa” de Vinícius de Moraes, inspirada em um site⁵⁵ de atividades pedagógicas e adaptada à turma. As sequências didáticas começaram a ser utilizadas depois dos encontros de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em que se deu um grande enfoque a essa metodologia, sendo apresentado em um dos cadernos⁵⁶, e retomado nos outros.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, criado em 2012, é uma política pública nacional de formação continuada para os professores alfabetizadores, que iniciou suas atividades em 2013 com formação na área de Linguagem. O Programa é uma parceria entre o Ministério da Educação e as universidades, com a finalidade principal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas plenamente ao final do terceiro ano do ensino fundamental.

⁵⁴ Ainda não tem um diagnóstico fechado pelos especialistas, à mesma não tem controle da musculatura do corpo, e é acompanhada por uma auxiliar contratada pela Secretaria Estadual de Educação.

⁵⁵ <http://www.ensinar-aprender.com.br/2014/03/sequencia-didatica-poema-casa-vinicius.html>

⁵⁶ Cada professor recebeu oito cadernos que compõe a formação do PNAIC em Linguagem, correspondente ao ano em que leciona. Cada caderno tem um tema específico e a unidade 6 aborda a integração de diferentes áreas do conhecimento por meio de projetos didáticos e sequências didáticas.

Os objetivos propostos do PNAIC são contemplados em diferentes unidades da formação, em uma perspectiva em espiral, de modo que cada temática é retomada e as reflexões são aprofundadas (BRASIL, 2012b, p. 32). Portanto, as sequências didáticas foram retomadas em outros momentos da formação e os professores cursistas planejavam algumas aulas se utilizando desta metodologia durante o curso para trabalharem com os alunos e posteriormente foi socializado com os colegas, nos encontros.

Chartier (2000, p.42) afirma que “aqueles que estão na prática acabarão sempre, com o correr do tempo, por selecionar as formas de ensinar mais eficazes e cômodas”. A formação provocou uma reflexão sobre a prática pedagógica, em que os professores aos poucos foram adaptando as novas metodologias propostas a sua realidade, pois como ressalta a autora “as inovações não devem, então, ser justificadas de forma dogmática, nem impostas autoritariamente, é o acúmulo dos saberes práticos que vai traçar, por si próprio ‘as direções pedagógicas que convém dar aos mestres’” (Ibidem, p. 43, grifo da autora).

Sequência Didática na alfabetização

Na alfabetização o foco de ensino é a leitura e a escrita, e “faz-se necessário propiciar condições para que as crianças tornem-se leitoras e capazes de produzir textos” (SOUZA, 2012, p. 09), mas sabemos que o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador, pois como ressalta Lima (2007, p. 35) “somente as situações que, de modo específico, problematizam o conhecimento levam à aprendizagem”. A autora também alerta para a necessidade de se retomar o conteúdo em momentos diferentes, de formas diversificadas para que ocorra a aprendizagem, pois o domínio de um conteúdo dá-se ao longo do tempo.

O PNAIC aponta quatro princípios que devem ser considerados durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;

3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012b, p. 27)

Um dos princípios é o conhecimento das diferentes áreas do conhecimento, assim é importante trabalhar temas que sejam significativos para as crianças, em que elas possam atribuir um sentido, mas é um desafio para o docente tomar consciência e compreender a natureza e complexidade das interações que os alunos participam dentro e fora da escola, buscando a articulação entre as diversas áreas do conhecimento e contemplando os diferentes eixos da Língua Portuguesa: análise linguística, oralidade, leitura e escrita numa perspectiva do letramento (SOUZA, 2012, p. 09/10).

Para Soares (2003, p. 1), alfabetização e letramento são processos específicos, diferentes, mas indissociáveis. Portanto, é importante que a criança aprenda o sistema de escrita e ao mesmo tempo ocorra o letramento, em que participem de experiências variadas de leitura e escrita como prática social.

Por meio da sequência didática é possível trabalhar o sistema de escrita alfabética e o letramento articulado com as áreas do conhecimento, pois ela contempla um conjunto de atividades planejadas, no qual o aluno se depara com algo diferente.

Segundo Zabala (1998, p.18) as sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais”. Na mesma direção, Nery (2006, p. 114) afirma que “as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica”.

Portanto, desenvolver o trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas permite uma articulação e contextualização do conteúdo, permitindo que se trabalhe sistematicamente o sistema de escrita articulado com outras áreas do conhecimento, garantindo os direitos de aprendizagem das crianças.

A seguir relataremos a aplicação da sequência didática planejada.

Aplicação da Sequência Didática

A sequência didática abrange uma ação riquíssima, pois envolve um conjunto de atividades ordenadas entre si, planejadas etapa por etapa e organizadas de acordo com os objetivos pretendidos para que ocorra a aprendizagem e avaliação contínua, em que o professor possa estar avaliando as crianças, intervindo e adaptando as atividades quando necessário.

Concordamos com Albuquerque (2012, p. 18), quando diz que apenas o contato com textos não garante a apropriação da escrita alfabética, pois essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, é necessário um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita inserido em práticas de letramento.

Sendo assim, a sequência didática com a música “A casa” de Vinícius de Moraes, foi planejada com objetivo de se trabalhar a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, levando em consideração a proximidade entre o objeto de ensino e o objeto social de referência. Ela foi desenvolvida em um período de cinco dias, em que foram trabalhadas as diversas áreas do conhecimento: linguagem, ciências naturais e ciências humanas e sociais.

Desta forma, ao trabalhar com este texto foi possível oportunizar as crianças o acesso ao universo literário, mobilizado pela poesia e música, possibilitando a ampliação do vocabulário, para que se tornem futuros produtores de textos.

O objetivo foi trabalhar os seguintes Direitos de aprendizagem:

- ✓ Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos;
- ✓ Compreender que as palavras diferentes compartilham certas letras;
- ✓ Perceber que as palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letra;
- ✓ Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos;
- ✓ Segmentar oralmente as sílabas de palavras diferentes e comparar as palavras quanto tamanho;
- ✓ Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas;
- ✓ Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos;

- ✓ Mobilizar ideias, conceitos e estruturas relacionadas a construção do significado dos números e sua representações;
- ✓ Associar denominação do número a sua respectiva representação simbólica.

No primeiro momento foi feita a exibição do poema por meio de vídeo em que apareciam imagens e a letra da música, cantando com os alunos, então partiu-se para uma roda de discussões perguntando às crianças: Se elas haviam ouvido o poema antes? Se sabiam quem havia escrito o poema? Se já ouviram falar sobre Vinícius de Moraes?

Em seguida foi apresentada a fotografia do escritor, informando que durante um período seria trabalhado alguns poemas escritos por ele e que muitas coisas iriam aprender. Logo após foi lido poemas do livro “A arca de Noé” de Vinícius de Moraes. As poesias deste livro são conhecidas pelas crianças por meio de músicas, por isso quando os alunos identificavam a música logo começavam a cantar espontaneamente. Foi contada um pouco da história do autor e depois o livro foi passado para as crianças manusearem. Ao terminarem de olhar o livro receberam uma folha em branco para desenharem o que viram no vídeo sobre a casa, quando terminaram, cada criança falou sobre o seu desenho.

No segundo momento partiu-se para a prática com a leitura do poema escrito com letras garrafais em papel pardo com formato de casa, colocou-se a música novamente e conforme cantávamos com as crianças, apontávamos as palavras no cartaz (repetiu várias vezes).

No dia seguinte com o cartaz colado na lousa colocou-se a música para os alunos ouvirem, primeiro foi feita a leitura, depois foi cantado várias vezes – apontando as palavras no poema escrito. Em seguida, cada criança foi até o cartaz para indicar as palavras conforme a turma ia cantando a música. Algumas crianças já começaram a fazer relação da pauta sonora com a escrita identificando os versos e outras conseguiam relacionar o som a cada palavra, sendo assim, algumas já compreendem que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel.

Foto 1: Aluna acompanhando a música no poema



Fonte: arquivo pessoal (mar/2015).

Realizou-se a interpretação oralmente com os seguintes questionamentos: Qual é o título do poema? Quem é o seu autor? Sobre o que fala o mesmo? A casa que o poema fala é igual ou diferente da que a gente mora? Por que a casa do poema pode ser considerada engraçada?

Depois foram destacadas as palavras CASA e PIPI e perguntado com que letra começava. Em seguida foi solicitado que cada criança fosse até o cartaz mostrar onde estava escrito a palavra CASA, e quantas vezes aparecia. As crianças posteriormente receberam uma folha de atividades no qual tinham que fazer a mesma atividade feita no cartaz, localizar e circular a palavra casa.

Foto 2: Alunos localizando a palavra CASA



Fonte: arquivo pessoal (mar/2015).

O endereço da casa foi escrito na lousa para identificar o número 0 e seu valor e ao mesmo tempo o significado do endereço. Em seguida realizaram atividade de artes com as partes de uma casa identificando as figuras geométricas existentes nela.

No terceiro dia a aula se iniciou com a exibição de vídeo “Os três porquinhos”, após assistirem todos sentaram no chão em círculo para realizar a rodinha da

conversa para discussão: tipos de casa existente na história; se são iguais; se existem aqueles tipos de casa perto de onde moram; os materiais que são feitos; o material que precisamos para construir uma casa; o local onde se compra esses materiais.

Posteriormente foi feita uma lista dos materiais que são usados para se construir uma casa, citados pelos alunos e todos transcreveram para o caderno. Depois realizaram outras atividades de apropriação do sistema de escrita, envolvendo palavras com a letra C. Para finalizar, foi orientado que fizessem como tarefa de casa uma pesquisa sobre que tipo de casa eles viam quando iam para escola.

No quarto dia iniciou-se a aula com a rodinha da conversa sobre a tarefa, e o que eles perceberam no trajeto de casa até a escola, foram muitas discussões. Na sequência mostrou-se no data show fotos de casas construídas com variados materiais (casa de palafita, de madeira, de barro, de tijolo, de palha, de lona, etc) conversando com os alunos sobre os tipos de casas.

Em seguida foram realizadas atividades sobre o sistema de escrita, formando sílabas com a letra C, e trabalhando com a palavra CASA: as sílabas, letra inicial e final, oralmente e depois a escrita. Os alunos receberam guache, pincel e folha de sulfite para escreverem a palavra CASA. Como tarefa de casa foi solicitada que fizessem recortes em revistas sobre diversos tipos de casa.

Foto 2: Alunos escrevendo com tinta guache



Fonte: arquivo pessoal (mar/2015).

No quinto dia foi feita analogia com a palavra casa em diferentes tipos de escritas. Na sequência retomou-se as sílabas com C, solicitando que as crianças falassem palavras que começassem com cada letra sendo escrito na lousa, logo depois foi feita uma atividade em que eles tinham que completar com a sílaba inicial da figura e escrever o número de letras da palavra.

Desenvolvimento das crianças

Por meio das atividades sequenciadas, na perspectiva de progressão em espiral, as crianças se interessaram pelas atividades desenvolvidas e tiveram um desenvolvimento significativo, elas aos poucos estão se apropriando do sistema de escrita por meio dos diferentes tipos de atividades, cada um a seu ritmo, mas todos avançaram. Pois, de acordo com Mendes; Cunha; Teles (2012),

Nas atividades de sistematização o professor possibilita à criança organizar seus saberes mediante intervenções que a ajudem a estabelecer diferentes relações entre seu conhecimento prévio ou espontâneo e o novo saber, saber científico, objeto de trabalho na sequência didática. (MENDES; CUNHA; TELES, 2012, p. 22-23)

No início alguns alunos tiveram dificuldade na realização das atividades, tanto orais como escrita, mas aos poucos foram se adaptando. Foi muito interessante a reação dos alunos no desenvolvimento das atividades, ficaram o tempo todo cantando e se apropriaram da escrita de algumas palavras com mais facilidade.

Depois do término da sequência deste poema, houve um retorno ao desenvolvimento das atividades aleatórias da família silábica do D, porém a aprendizagem aconteceu de forma diferente e menos significativa.

Toda inovação, de acordo com Chartier (2000, p. 56) “é um risco que, mesmo calculado, produz incerteza, ela é acompanhada imediatamente de discussões, predições, narrativas, argumentações, mudanças de ponto de vista, conflitos”, mas que são importantes para atender aos novos anseios dos alunos e para que a aprendizagem se torne mais significativa.

Conclusão

Ao trabalhar com sequência didática foi possível perceber que a aprendizagem se torna mais significativa, pois possibilita ao professor trabalhar de forma interdisciplinar, atendendo as disciplinas em um só contexto, através de um tema, desde a exploração inicial até a formação de um conceito.

Ao realizar as atividades planejadas na sequência, a criança mobiliza as capacidades já construídas integrando-as aos novos conhecimentos. Diante disso, foi possível perceber que os alunos se comportam de forma diferenciada, pois eles se deslumbram na forma que aprende, ao contrário de quando se trabalha exercícios

mecânicos, sem significação. Portanto, os alunos tiveram uma boa participação e integração nas aulas, dada às limitações individuais de cada um.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1, unidade 1** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. P.16-23.

BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. --Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012b.

CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture. In: **Recherche et formatio**, nº. 34, 2000, P. 41-56.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. -- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>. Acesso em: 16/08/2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPV, 1986.

MENDES, Adelma Barros; CUNHA, Débora Anunciação; TELES, Rosinalda. Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 3, unidade 6** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 2012, p. 20-27.

MORAES, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S.B. Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1, unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. P.06-18.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos / organização do documento: Jeanete Beauchamp; Sandra Denise Pagel; Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE. Estação Gráfica, 2006.

SOUZA, Ivane Pedrosa de. Relações entre apropriação do sistema de escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do Conhecimento. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejando a alfabetização; integrando as diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 1, unidade 6 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. P.06-11.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO NA ESCOLA SANTO ANTÔNIO: A RADIOFONIA NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Cristiana de Jesus Xavier
UFMT/PPGEdu

Resumo

Essa pesquisa-ação de abordagem qualitativa tem como objetivo analisar o uso da radiofonia no processo de ensino aprendizagem da Linguagem, por meio de atividades desenvolvidas no Projeto Educomunicação. Projeto este proposto pela SEDUC-MT às Escolas Estaduais de Mato Grosso e adotado pela Escola Estadual Santo Antônio (Rondonópolis – MT), que visa inserir os seus educandos no mundo da tecnologia. A análise das atividades desenvolvidas no projeto foi subsidiada pelas teorias de Bakhtin (1992), por tratarem da relevância da comunicação na aquisição do conhecimento e da presença do dialogismo nos textos utilizados para o desenvolvimento do trabalho em questão. Como resultado parcial, houve a ampliação do interesse dos alunos com relação aos processos midiáticos.

Palavras-Chave: Rádio. Comunicação. Aprendizagem.

Introdução

A instituição de Ensino Fundamental, Escola Estadual Santo Antônio (Rondonópolis – MT), preocupada em acompanhar a evolução do processo educativo, com o intuito de oferecer uma formação de qualidade aos alunos, abraçou o projeto Educomunicação, disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Como professora da área de Linguagens da Escola Estadual Santo Antônio (ESA) há dois anos e meio, coordenei o projeto Educomunicação, e dentre as diversas atividades oferecidas pelo projeto, a Rádio Recreio tornou-se a ação principal desse movimento. A Rádio da ESA recebeu sua “razão social” de forma democrática, aprovada pela unanimidade dos educandos, passando a ser conhecida por Rádio Recreio S. A. Hits. Com essa ação, a instituição abriu as portas da comunicação para os educandos.

Por considerar importante para a educação acompanhar as evoluções que ocorrem na prática de ensino, ampliando o acesso aos meios de comunicação, à cultura e ao debate de temas relacionados à juventude, envolvi-me neste projeto e, devido ao fato do ensino da linguagem radiofônica ter uma dimensão cognitiva

significativa, considerei pertinente compartilhar a experiência da Rádio Recreio neste artigo. Seguindo tal perspectiva, Soares (2011, p. 24-25) relata:

Torna-se [...] cada vez mais evidente que os jovens estão em busca de novas propostas para a sua formação e que, para apostarem no estudo, desejam uma escola que responda a esses anseios e ofereça novos elementos ante suas realidades e vivências (SOARES, 2011, p. 24-25).

A abordagem qualitativa adotada pelo projeto permitiu compreender os significados construídos pelos sujeitos, cujo procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa-ação. As ações propostas para investigar o desenvolvimento da linguagem dos alunos participantes da Rádio Recreio, alunos de 9 a 14 anos, foram concretizadas em aulas de locução e, posteriormente, em estúdio da rádio onde realizaram a programação ao vivo à comunidade educativa da Escola Santo Antônio.

Neste texto, a análise incide na forma como o projeto contribuiu no processo de aprendizagem dos alunos, embasada nas teorias de Bakhtin (1992), Faraco (2009), Soares (2011) e Stam (1992) que admitem observar a linguagem pela perspectiva dialógica e sociodiscursiva.

Essa participação ativa das crianças, adolescentes e jovens no processo de produção midiática reflete bons resultados. Jovens participantes desse sistema apontam o desejo de encontrar as oportunidades de produção da cultura, através do uso dos recursos da comunicação e informação, os sonhos cotidianos e a transformação da realidade local. Eles se abrem para a compreensão crítica da realidade social, ampliando ainda mais o seu vocabulário, seu repertório cultural; aumentam assim suas habilidades de comunicação.

Devido à delimitação deste artigo, discorrerei sobre alguns aspectos mais relevantes da trajetória do desenvolvimento do projeto, a fim de que seja possível a compreensão da interação dos alunos com a linguagem radiofônica.

Percurso trilhado para a formação da Rádio Recreio S. A. Hits

A Rádio Recreio da Escola Estadual Santo Antônio – um dos trabalhos da Educomunicação - foi aprovada para o ano de 2012 e, em 2013, quando assumi a coordenação dessa atividade, com a colaboração da Ir. Vânia Ojeda (Coordenadora da Pastoral Escolar dessa instituição salesiana dirigida pelas Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), iniciamos a execução do trabalho buscando a ajuda de

profissionais da equipe da Rádio Centro América Hits, que nos acolheu para uma exposição do funcionamento geral de um estúdio de rádio.

No início, o desenvolvimento se restringiu à coordenação do projeto e, posteriormente, foram envolvidos os interlocutores (alunos) escolhidos após a divulgação da atividade em destaque. Estes assumiram com afinco todo o desenvolvimento das ações propostas pelo projeto nesse período.

As equipes passaram por um processo de formação através de oficinas de técnicas vocais oferecidas pela professora de Artes, Valéria Medina, que trabalhou em conjunto com a coordenação do projeto. Tiveram a oportunidade de receber informações sobre como falar na rádio, através de uma aula de campo na Centro América Hits e, no decorrer do ano (2013), participaram das aulas de locução realizadas na escola, com materiais desenvolvidos para profissionais da área.

Durante a concretização dessas atividades, o grupo da Rádio Recreio foi agraciado com a visita do locutor da rádio acima citada, Edu Negrini. Este proferiu uma palestra para os participantes deste projeto, tendo como tema principal “A história do rádio”, fechando a fala com dicas de relevância para uma boa locução.

Envolvemos a comunidade escolar na escolha do nome da Rádio Recreio e do jornal escolar, que também foi desenvolvido paralelamente. Após uma votação, ficou decidido que a Rádio se chamaria “S. A. Hits” e o jornal, “S. A. News”.

Vale lembrar que, além das oficinas de locução, foi montada a estrutura do estúdio da Rádio S. A. Hits de forma bem profissional. Tudo foi adquirido através de rifas, bingos, doações de alguns empresários da cidade e outras atividades desenvolvidas pela comunidade escolar.

Foto 1: Aluno no estúdio da Rádio Recreio **Foto 2:** Estúdio da Rádio Recreio



Fonte: arquivo pessoal.

Fonte: arquivo pessoal.

Com o estúdio pronto, fizemos a inauguração da Rádio com a presença de vários colaboradores como a Banda Marcial do Oratório Dom Bosco, profissionais da

Centro América Hits (101 FM), o Ministério de Música da Paróquia Bom Pastor, o “Prata da Casa”, Cairo Henrique B. Guimarães, do 5º ano A e grupos de dança da instituição.

Foto 3: Locutor da rádio 101 FM **Foto 4:** Alunos participando da rádio recreio



Fonte: arquivo pessoal.

Fonte: arquivo pessoal.

Foto 5: Banda Marcial

Foto 6: Apresentação do aluno Cairo



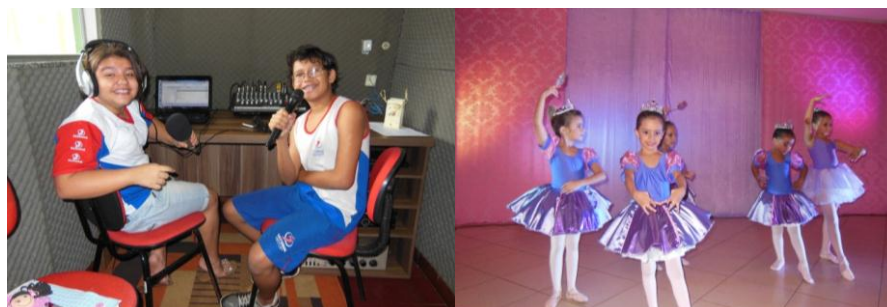
Fonte: arquivo pessoal.

Fonte: arquivo pessoal.

Depois dessa etapa, as programações da Rádio foram realizadas às sextas-feiras, conforme os planejamentos semanais, em que estavam incluídos os treinamentos de locução. Algumas atividades extras (ballet, teatro, dentre outras) também eram realizadas no desenrolar dos programas. Estas foram concretizadas no palco da escola, dinamizadas pela Pastoral Escolar.

Foto 7: Alunos no estúdio

Foto 8: Alunas do ballet



Fonte: arquivo pessoal.

Fonte: arquivo pessoal.

A convite dos profissionais da Centro América Hits, os participantes da equipe da Rádio S.A. Hits fizeram uma segunda visita a essa emissora com o objetivo de fortalecer a parceria, o entrosamento e aprimorar ainda mais o conhecimento nessa área da comunicação, levando-os à reflexão de uma futura profissão e participando da construção da cidadania ativa de cada educando.

Foto 9: Alunos na Centro América Hits **Foto 10:** Estúdio da Centro América Hits



Fonte: arquivo pessoal.



Fonte: arquivo pessoal.

Em 2014, retomamos o trabalho com a equipe já existente, incluindo novos alunos, que vieram acrescentar as linhas de ações pautadas no projeto. Nesse ano também foram abertas as portas da Rádio Centro América Hits para oportunizar aos discentes, o contato com radialistas experientes que repassaram informações relevantes de como ser um bom locutor. Ainda nessa visita, os educandos puderam ver dois profissionais (cada um no seu horário) realizando, ao vivo, o programa, o que contribuiu bastante no desenvolvimento dos comunicadores mirins na Rádio Recreio.

Foto 11: Estúdio da Centro América Hits **Foto 12:** Estúdio da Centro América Hits



Fonte: arquivo pessoal.



Fonte: arquivo pessoal.

Neste ano (2015), os participantes, veteranos e calouros, da Rádio Recreio S. A. Hits continuam recebendo orientações nas aulas de locução. Dessa vez, sob

orientação da locutora da Rádio 104 FM, Cleuma Pimenta, que convidamos para orientá-los, com o objetivo dos mesmos desempenharem um excelente trabalho ao tomarem o posto de comunicadores na S. A. Hits.

Foto 13: Aula de locução



Fonte: arquivo pessoal.

Foto 14: Aula de locução



Fonte: arquivo pessoal.

Considerando estes fatos, observamos que as ações desenvolvidas para a formação dos alunos nessa área foram de grande importância para o desenvolvimento pessoal e acadêmico, tornando-os mais críticos em relação aos meios de comunicação e proporcionando a eles uma maior capacidade de expressão no momento em que se colocam frente ao microfone e, com muita desenvoltura, realizam os seus discursos de forma clara e precisa.

A comunicação na Rádio Recreio S. A. Hits

A rádio na escola é um equipamento que promove o protagonismo infantojuvenil através da comunicação e da cultura de solidariedade no espaço escolar, auxiliando no desenvolvimento cognitivo do aluno, proporcionando a convivência em grupo, o contato com conteúdos de diversos suportes de mídia, ajudando na melhoria das competências de leitura, escrita e oratória, e ainda transmitindo informações sobre o cotidiano da escola, assegurando, assim, o envolvimento na gestão escolar, motivando-os, dessa forma, a estar na escola com maneiras diferenciadas de aprendizagem.

Diante do exposto, observa-se que a comunicação é vital nos processos educacionais, pois nos dias atuais temos contato constante com meios de comunicação cada vez mais rápidos e eficientes que exercem uma grande influência sobre as pessoas, determinando comportamentos, direcionando atitudes e até definindo sentimentos, ditando regras de convívio social. Com isso, cabe a nós,

educadores, não ignorarmos essa influência e muito menos a existência desses meios, sendo conscientes de que há necessidade de mostrar que nestes existe a presença de várias vozes socioideológicas, de diálogo intertextual, que merece a percepção crítica das informações por parte dos educandos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) também incentivam esse crescimento pessoal e acadêmico dos alunos quando indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1998, p. 7).

Nesta vertente da valorização da comunicação, do diálogo, Faraco afirma que Bakhtin, em seu manuscrito “Para uma refeitura do livro sobre Dostoievski” escrito em 1961 e com nova edição em 1963, expõe que a vida humana é por sua própria natureza dialógica. Nesse sentido, Bakhtin (1963) declara que:

Viver significa tomar parte do diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo a pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser interior no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal (BAKHTIN, 1963, p. 293 apud FARACO, 2009, p. 76).

E ainda acrescenta que “**ser significa se comunicar**, significa ser para um outro e, pelo outro, ser para si mesmo (BAKHTIN, 1963, p. 287 apud FARACO, 2009, p.76). Assim sendo, Faraco deixa claro que nesse mesmo manuscrito Bakhtin vê que a subjetividade se forma e se move no concentrado caldo do simpósio universal, sendo a alteridade e a intersubjetividade, portanto, absolutamente indispensáveis quando este afirma: “Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim” (BAKHTIN, 1963, p. 287 apud FARACO, 2009, p.76).

Sendo assim, é visível que Bakhtin é contra qualquer tendência de monologização. Desse modo, Stam sustenta que segundo os pensamentos bakhtinianos, qualquer enunciado, “inclusive o monólogo solitário, tem seus “outros”,

e só existe em relação ao contexto de outros enunciados” (STAM, 1992, p.73, grifo do autor). Nesse exercício, Soares (2011) afirma que:

Também temos Paulo Freire, filósofo brasileiro que sistematizou uma teoria centrada na comunicação dialógica e participativa, sendo, hoje, conhecido internacionalmente como um autor que melhor transita entre o campo da educação e da comunicação (SOARES, 2011, p. 64).

Dessa forma, é importante que uma instituição de ensino proporcione aos seus alunos uma educação voltada para uma comunicação dialógica, tornando seus educandos mais ativos, capazes de se posicionarem diante dos discursos expostos. E, ao demonstrarem esse crescimento pessoal e intelectual como resposta a essa filosofia de ensino, temos o que Bakhtin (1992) denomina de *atitude responsiva ativa*:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa, ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e essa atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Com essa linha de pensamento dialógico, a Rádio Recreio visa utilizar uma linguagem radiofônica no processo ensino aprendizagem, envolvendo todas as áreas do conhecimento e com isso envolvendo vários gêneros discursivos, favorecendo um ensino prazeroso e significativo na Escola Estadual Santo Antônio, pois a troca de experiências entre educandos e educadores é condição básica para aquisição do conhecimento.

Todo processo de ensino aprendizagem dos participantes da Rádio Recreio S. A. Hits inicia-se nas aulas de locução, momento em que são apresentados diversos textos para leitura, que trazem consigo várias vozes sociais - perspectivas sociais, valores, visões de mundo – sendo conceituados por Bakhtin, como enunciados dialógicos ou polifônicos, “que permite examinar a questão da alteridade enquanto presença de um outro discurso no interior do discurso” (AMORIM, 2001, p.107). A autora ainda acrescenta que:

A alteridade sob a forma de diálogo e da citação é pois o traço fundamental da linguagem. Não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não

há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse (AMORIM, 2001, p. 97).

A leitura é concretizada nessas aulas a fim de desenvolver a forma de expressão e interpretação do locutor para que o ouvinte tenha a compreensão exata das ideias expostas ao microfone. Vale lembrar que além das leituras, práticas de técnicas vocais para o aprimoramento da voz, também desenvolve-se a construção de textos para a concretização dos roteiros de cada programação. Dessa forma, há um reflexo positivo na aprendizagem do aluno, fazendo com que o mesmo adquira conhecimento significativo na prática da produção textual ligado a uma desenvoltura expressiva relevante.

É nesse momento da construção do discurso, do que dizer, do querer dizer e do como dizer que Bakhtin (1992) afirma:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 1992, p. 301).

A seleção das músicas que serão utilizadas na programação da Rádio Recreio faz parte do roteiro, e, nesse momento, conseguimos interagir com o público ouvinte, os alunos, quando atendemos seus pedidos musicais, que por sinal são bem ecléticos nas escolhas dos estilos de canções. Um mix de vozes sociais, muitos textos transitando em algumas delas, como é o caso da canção *Monte Castelo* da banda de rock nacional Legião Urbana, lançada no álbum *As Quatro Estações* em 1989:

MONTE CASTELO

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece

O amor é o fogo que arde sem se ver

É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

É um não querer mais que bem querer
É solitário andar por entre a gente
É um não contentar-se de contente
É cuidar que se ganha em se perder

É um estar-se preso por vontade
É servir a quem vence, o vencedor
É um ter com quem nos mata a lealdade
Tão contrário a si é o mesmo amor

Estou acordado e todos dormem
Todos dormem, todos dormem
Agora vejo em parte
Mas então veremos face a face

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

Composta por Renato Russo, a canção fala da importância do amor entre os seres humanos. O texto traz valores e vozes, como é o caso das citações do capítulo 13 de Coríntios, livro da Bíblia, que retrata a enorme relevância do amor, mostrando dessa forma a voz da igreja – “Ainda que eu falasse a língua dos homens/ E falasse a língua dos anjos/ Sem amor eu nada seria”; na música, o compositor também consegue dialogar com o soneto de Camões “O amor é fogo que arde sem se ver/ É ferida que dói e não se sente/ E um contentamento descontente”, que trata das contradições do amor. Além disso, o título da canção, que tem ligação com um contexto histórico, também é um fator de intertextualidade, pois retrata um fato que ocorreu em 21 de fevereiro de 1945, quando a FEB (Força Expedicionária Brasileira) realizou a sua mais importante conquista nos campos de batalha europeus: a tomada de Monte Castelo.

Com a lista de música pronta, o roteiro do programa organizado e os responsáveis pelo programa selecionados, entra em cena o Locutor e o Ouvinte, cuja

sintonia mostra uma relação muito significativa, uma vez que é nesse momento que o comunicador verbaliza o texto previamente preparado usando das mais variadas entonações para conquistar o seu interlocutor. Nesse contexto, Bakhtin (1992, p. 309) afirma que a “entonação expressiva que se estende distintamente na execução oral, é um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso”.

Outro foco da Rádio Recreio é a busca de uma conexão pedagógica que articule com as capacidades artísticas dos alunos, contribuindo para o processo de aprendizagem. Isso acontece através de apresentações (incentivadas pelo Projeto da Rádio Recreio) de dança, banda de música que se realizam no momento da programação da rádio, integrando ativamente os estudantes que até então não adquiriram visibilidade e que não tiveram oportunidades para tal. Com essa atitude, podemos confirmar a ideia de Bakhtin citada por Stam (1992, p. 67) de que “[...] a comunicação linguística vai além do verbal; é um canal múltiplo. Cada língua carrega consigo uma constelação de características associadas a articulação oral, expressão facial, gestos codificados e movimentos do corpo” (STAM, 1992, p. 67).

Sendo assim, só reforça a ideia de que a Rádio Recreio, uma das vertentes da educomunicação, tem como meta construir a cidadania, a partir do pressuposto básico do exercício do direito de todos à expressão e à comunicação, o que nos faz lembrar do modelo dialógico de Paulo Freire que baseia-se no respeito pelo outro, não visando acomodação ou ajustamento, mas enfatizando a integração que torna o ser sujeito de suas ações e o afasta da condição de objeto, de dominado, sem vez e sem voz.

Considerações Finais

Para ajudar o jovem a crescer enquanto cidadão, sujeito ativo e protagonista, é muito importante conhecer a realidade juvenil e suas dificuldades para desenvolver sua criticidade e sua autonomia.

Para isso, é relevante inserir o discente em um ambiente privilegiado em que seja colocado no centro da ação educativa-comunicativa, sendo capaz de se expressar, criar, construindo junto com o Educomunicador um novo método de aprendizagem deixando de ser passivo, tornando-se um comunicador que saiba

trabalhar com a palavra, pois na concepção de Bakhtin, esta é o material singular da comunicação na vida diária.

Sendo assim, a Escola Estadual Santo Antônio, ao desenvolver esse projeto Educomunicativo (com um olhar privilegiado para a Rádio Recreio), proporciona ao aluno, que nele está inserido, a chance de desenvolver o seu discurso, baseando-se em outros já previamente construídos, pois, seguindo as teorias bakhtinianas, nossos textos estão cheios de palavras dos outros.

Além disso, esse trabalho direciona para o contato com vários gêneros discursivos construídos nas mais diversas esferas da vida social, repletos de dialogismo.

Diante do exposto, observa-se que essa comunidade educativa procura caminhar pela prática de ensino não cristalizada, apostando em uma dimensão cognitiva significativa, formando cidadãos capazes de aprender com os meios midiáticos.

Referências

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin** / Carlos Alberto Faraco. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio** / Ismar de Oliveira Soares. – São Paulo: Paulinas, 2011. – (Coleção educomunicação)

STAM, Robert. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 1992.

FORMAÇÃO LITERÁRIA DA CRIANÇA: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM SALA DE AULA

Júlia Emanuely de Oliveira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGEdu/ICHS/CUR/UFMT e bolsista CAPES
Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMT
Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE

Resumo

Este artigo é um estudo sobre a formação literária da criança, traz elementos para refletir acerca da relevância do livro e as experiências estéticas em sala de aula. Neste texto é desenvolvida uma discussão acerca da interação verbal e visual, formando um conjunto que busca aproximar o leitor infantil e promover a experiência estética no espaço escolar à luz das teorias Bakhtinianas como referencial teórico para pensar a estética e sua recepção pela criança leitora. Para isso, foram analisados esses aspectos na obra *Para que serve um livro?*, de Chloé Legeay, relevante para refletir o discurso. Pretende-se, com este trabalho, instigar os educadores a refletir sobre o livro infantil no espaço escolar e nas rotinas de leitura e, com isso, propiciar experiências estéticas e literárias.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Leitor infantil. Estética.

Breves considerações sobre a Literatura Infantil no espaço escolar

No Brasil, a literatura para criança inicia-se com adaptações de produções portuguesas devido ao processo de colonização do país. Mais adiante, não podemos deixar de destacar Monteiro Lobato (1882), um dos maiores representantes da literatura infantil brasileira, tendo em vista, a exploração do folclore nacional, procurando desvendar o universo da criança e o imaginário por meio de personagens como Dona Benta, Pedrinho, Narizinho e outros (CUNHA, 1994).

A produção inicial de literatura infantil no Brasil encontrou espaço na escola, atrelada ao processo de escolarização, de modo que os educadores tiveram relevância na criação de uma literatura para crianças e adolescentes. Neste sentido, Zilberman esclarece em relação às produções infantis:

A aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disto é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo. E até hoje,

a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (ZILBERMAN, 2003, p. 15-16)

Segundo abordado por Zilberman (2003), a relação escola e literatura infantil não aconteceu acidentalmente, tendo em vista que os livros infantis foram (e muitos ainda são) aliados no processo de dominação da criança, assim como a escola, que tem uma das finalidades preparar a criança para vida adulta. Desse modo, a literatura infantil acaba por ser um instrumento no ensino de disciplinas e das letras, e não prioritariamente com desenvolvimento da imaginação e criatividade, sem excluir o deleite.

Isso nos remete a Mikhail Bakhtin (1992), ao abordar que a linguagem não é só instrumento de comunicação, mas de demarcação de poder. Neste caso, trazemos a reflexão ao campo literário no sentido de que a obra literária também perpetua uma relação de dominação da criança. Assim, o campo linguístico tem íntima relação com o contexto social e relações de poder (OLIVEIRA, 2005).

Este texto apresenta os elementos básicos, normas e estrutura que devem constar no trabalho que comporá os anais do Congresso de Pesquisa em Educação – CONPEduc 2015. Nele se inclui a estrutura do texto e traz, de forma geral, as regras de apresentação, o resumo, a citação no texto e as referências.

No contexto escolar, a vivência com a literatura volta-se ao aspecto formativo e, com a inserção da literatura infantil por meio dos livros, tornou-se um instrumento de aprendizagem utilizado pelos professores na leitura e conhecimento das primeiras letras. Além disso, os livros destinados às crianças com fim pedagógico perpetuavam valores morais, sociais e ideológicos da sociedade. Neste sentido Zilberman (2003) explicita:

A seleção dos textos advém da aplicação de critérios de discriminação. O professor que se vale do livro para a veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com um padrão culto, mas adulto, àquela criação que tem índole edificante. Todavia, é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. (ZILBERMAN, 2003, p. 26)

Conforme apresentado pela autora, o importante em relação às produções para crianças deveria ser a valorização do universo infantil e aspectos artísticos no sentido de buscar a essência literária com foco na recepção do público infantil. No entanto, segundo discutido por autores de âmbito nacional e internacional como (Cunha (1994), Hunt (2010), Oliveira (2005), Zilberman (2003) e outros; os aspectos pedagógicos têm sido evidenciados sob o argumento de se ensinar conteúdos escolares, em detrimento do valor da própria obra e da fruição estética.

Contudo, o fato de analisarmos a questão da experiência estética e a formação da criança leitora não quer dizer que estejamos argumentando que a literatura infantil não deva ocupar espaço no âmbito escolar ou que não possa compor o projeto didático do professor. Também não postulamos que deixemos de trabalhar os clássicos em sala de aula, pois para os educadores interessados em despertar o prazer da leitura em sala de aula, há diversos aspectos estéticos que não são objetos de nosso estudo, mas que os tornam imortais, encantando os leitores infantis. Neste caso, a literatura não deve ser afastada da sala de aula, pois, como argumenta Zilberman:

Como agente de conhecimento porque propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade, seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar. (ZILBERMAN, 2003, p. 12)

A partir dessas considerações, analisaremos adiante Para que serve um livro?, de Chloé Legeay, que utilizamos para abordar a formação literária da criança. Esse livro compõe o acervo Obras Complementares, que é um dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação às escolas públicas brasileiras. De acordo com o próprio MEC, os acervos são “diversificados, formados por obras didáticas complementares, como apoio ao processo de alfabetização inicial, com temas referentes às três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos” (BRASIL, 2012, p. 04). Assim, em 2014, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2013), “Para atender às especificidades dos três primeiros anos do ensino fundamental, este Ministério da Educação (MEC) avaliou, selecionou e distribuiu às salas de aula das turmas do ciclo de alfabetização [...] acervos formados por obras pedagógicas complementares aos livros didáticos. (Idem, ibidem)

A análise aqui empreendida fundamenta-se no conceito de estética e discurso em Bakhtin (1992), que traz elementos para refletir acerca da relevância do livro na formação da criança, ampliação do conhecimento de mundo e impacto sobre ela, pois é uma produção artística que valoriza a criança em seu universo. Sendo assim, essas produções são essenciais ao desenvolvimento da criança e situações de letramento literário.

Assim, este artigo apresenta uma discussão acerca da interação verbal e visual, formando um conjunto que busca aproximar o leitor infantil e promover a experiência estética no espaço escolar, à luz de Bakhtin (1992) como referencial teórico para pensar a estética e sua recepção pela criança leitora. Para isso, analisamos, estes aspectos na obra *Para que serve um livro?*, de Chloé Legeay, e sua relevância para refletir sobre o discurso e melhor entender o impacto da produção infantil no leitor.

Considerações sobre gêneros do discurso

O discurso é uma prática do ser humano, sendo tudo o que produz em forma de linguagem, fala ou escrita. Neste sentido, observamos que existem muitos tipos de discursos, frutos das interações que ocorrem em nossa sociedade. Sendo assim, se entende por discurso aquilo que estudamos ou lemos, por exemplo, um texto religioso, publicitário, científico, filosófico, etc.

Os discursos são produzidos nas diversas atuações do homem, obviamente no contexto social. Para exemplificar, em relação ao discurso no trabalho: uma empresa é um contexto em que surgem diversas realizações da linguagem; cada um desses âmbitos de atividade do homem produz muitos outros discursos diferentes. Do mesmo modo, temos a situação da sala de reuniões com o chefe, intervalo de lanches com outros funcionários, etc. – circunstâncias que irão exigir que o falante faça uso de uma variante da linguagem ou, segundo Bakhtin (1992), um gênero de discurso diferente.

Conforme Bakhtin (1992), os gêneros do discurso são as formas de uso da linguagem, conforme o contexto em que o ser humano está inserido, sendo que, para o autor, só nos comunicamos por meio de gêneros. Para o sujeito se adaptar às diversas situações sociais, é preciso que conheça e faça uso das diferentes variedades linguísticas. Por exemplo, uma pessoa em uma reunião com o chefe,

utilizará uma variedade linguística formal, diferentemente de um encontro com um grupo de amigos.

Neste sentido, Bakhtin (1992) afirma que o gênero textual é a materialização da ação comunicativa, sendo infinitas as formas de nos comunicarmos e sempre por meio dos gêneros textuais. Assim, os discursos materializados através das estruturas linguísticas extrapolam o aqui-agora e as relações interpessoais entre os indivíduos diretamente envolvidos em uma dada situação contextual em que o discurso manifesta sua potência.

Apresentamos uma pequena consideração sobre um gênero textual álbum ilustrado, que tem sido importante para a literatura infantil e, na área da Educação, para formação do leitor infantil, pois propõe uma junção entre linguagem verbal e visual, ou seja, as imagens têm papel primordial, estão sequenciadas, formam um conjunto comunicacional, combinando a ilustração com o código escrito (LOBO, 2008).

Este conceito apresentado sobre o gênero textual álbum ilustrado serve aqui para refletir sobre a obra *Para que serve um livro?*, de Chloé Legeay. Há diversos gêneros da literatura infantil que vão ao encontro das necessidades da criança, principalmente de interação social e vivências estéticas. Destacando o tipo textual narrativo, em particular, observamos que se caracteriza por representar fatos reais ou imaginários. O álbum ilustrado, como gênero inserido na narrativa, tem uma importância tal pela valorização de elementos como o visual, que agrada e envolve a criança leitora.

As narrativas se caracterizam pela representação de histórias, atividade que o ser humano vem praticando ao longo dos tempos e de diversas formas, tanto oral como por escrito. O homem tem a necessidade de transmitir, por meio das narrações, sua origem, conhecimento, pensamento, ou seja, toda uma construção individual e social. Conforme Gancho (1999, p. 6), “Muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando imagens ou não”.

Dessa forma, compreende-se a narração como a exposição de um fato, história real ou imaginária, tendo em vista que esse gênero traz em sua composição experiências, aspectos psicológicos e sociais que revelam uma série de acontecimentos relevantes para o ser humano, pois, a partir dela, registramos eventos que fizeram parte da nossa vida e sociedade.

Para Cunha (1994), a obra narrativa, tanto para o público adulto quanto o infantil, apresenta as mesmas características estruturais, em se tratando de narrativa (enredo, tempo, espaço, personagens, etc.). Esses elementos são essenciais e constituem o tipo textual, norteados pelo gênero.

Utilizamos como base os elementos de enredo, que é definido como o conjunto dos fatos de uma história (Gancho, 1999). Neste sentido, em relação à estrutura, as partes do enredo são divididas em:

1. Apresentação: exposição onde são apresentados fatos iniciais, começo da história.
2. Complicação: causado por força que instaura o desequilíbrio em que se desenvolve o conflito.
3. Clímax: é o momento de maior tensão, auge da história; quando o conflito chega a seu ponto máximo.
4. Desfecho: solução dos conflitos. Há alguns tipos de finais da história: feliz, triste, cômico, trágico, etc. (GANCHO, 1999).

Ressalte-se que há narrativas contemporâneas cujas estruturas rompem com os modelos clássicos. No entanto, para analisar *Para que serve um livro?*, utilizaremos a estrutura narrativa apresentada por (GANCHO, 1999).

Leitor

Na literatura, o leitor/ouvinte é elemento essencial, pois todo discurso tem uma intenção que é comunicar-se com alguém. Sendo assim, não existe comunicação sem um destinatário, que pode ser convidado pelo autor a participar da história, explícita ou implicitamente.

Neste sentido, destacamos as contribuições de Bakhtin (1992) para linguagem e seu caráter dialógico, sendo a leitura de uma obra literária acompanhada de um posicionamento do leitor que responde ao texto, participando ativamente no discurso. Assim, compreendemos que a literatura se comunica com seu leitor, por meio de recursos de ficção, de uma representação na qual o autor se vale, por exemplo, de recursos gráficos em conjunto com o textual para ilustrar sua intenção discursiva, que tem relação com a condição de sentidos dos discursos.

Conforme Bakhtin (1992, p. 299), “O primeiro e o mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de

adotar uma atitude responsiva para com ele (por exemplo, executar uma ordem)”. Segundo o autor, esta noção de acabamento está relacionada ao artístico, pois na interação com outro, confere acabamento estético.

Dessa forma, a própria literatura é marcada por uma relação com o outro, respondendo ao outro, numa determinada época. A resposta aqui é entendida em seu contexto mais amplo, porque a própria literatura tem ecos e ressonâncias ao qual está ligada a esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 1992).

Nesta perspectiva, é no processo de interação entre a obra literária e o leitor que a literatura ganha sua significação, tem sua expressividade. A compreensão do texto é construída no discurso e envolve o leitor com suas experiências culturais e sócio-históricas. Neste aspecto se dá a formação do leitor mirim, processo de constituição como sujeito, na experiência estética, uma reflexão elaborada com acabamento pelo outro, do ponto de vista exotópico, olhar do outro que vem de fora (visões sociais).

Segundo Zilberman (2003), no contexto escolar é importante destacar a sala de aula como espaço privilegiado para o desenvolvimento da formação da criança leitora. Nesse contexto, a obra literária é relevante para o intercâmbio com a cultura, sócio-histórica. Portanto, no espaço escolar a literatura não pode ser negada e contrariada a sua utilidade. Zilberman (2003, p. 16) enfatiza: “revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim”.

A Literatura Infantil é essencial ao desenvolvimento da criança, ajudando-a a enfrentar seus medos, estimulando sua criatividade e imaginação, afirmando sua personalidade, aprimorando sua compreensão da sociedade e cultura de seu tempo, além de despertar o gosto pela leitura.

Análise da obra *Para que serve um livro?*

Primeiramente, discorreremos um pouco sobre a autora, Chloé Legeay, que é uma escritora e ilustradora de nacionalidade francesa. Estudou Belas-Artes na Universidade de Estrasburgo e fez pós-graduação na l'École de Recherche Graphique de Bruxelas. Ela também faz projetos gráficos em revistas, eventos e sites, além do

seu trabalho com livros infantis. O título *Para que serve um livro?* é o primeiro livro da autora publicado no Brasil.

Percebemos que a narrativa contemporânea, nisso se inclui o livro ilustrado escolhido para análise, se diferencia da estrutura do conto clássico por ser um gênero que recorre a recursos gráficos que envolvem vários estilos e técnicas de ilustração, sendo possível explorar diversos sentidos. É relevante destacar que no livro em análise há uma interação entre texto verbal e visual que implica na relação entre a obra literária (livro) e o leitor. A narrativa *Para que serve um livro?* agrupa elementos que o tornam objeto estético e artístico, propiciando reflexão e prazer, por isso que faz uma junção do verbal e visual, estimulando a imaginação e atitude responsiva da criança leitora.

Na narrativa de Legeay (2011), as ilustrações se aproximam do real e imaginário de criança, retratando o livro como formador de conhecimento sobre o mundo e convida o leitor a fazer reflexões acerca da relevância do livro na formação literária da criança. As ilustrações, ricas em detalhes, permitem ao leitor atribuir sentidos explorando o imaginário infantil.

Figura 1



Fonte: Legeay (2011, p. 08-09)

Observamos a riqueza de detalhes no livro, principalmente pelas ilustrações que dizem muito. A obra em análise pode ser classificada como álbum ilustrado, pois as ilustrações têm destaque e riqueza de detalhes, estão postas sequencialmente em relação aos pequenos trechos escritos, que apresentam algumas indagações e supostas respostas para o leitor refletir.

Dessa forma, analisamos a narrativa segundo o conceito de estética em Bakhtin (1992) que aborda o ato estético como um processo de reflexão com

acabamento pelo outro, envolvendo o agir ético efetuado pelo indivíduo. Isto é, a ética é pensada como uma forma do indivíduo de agir no mundo, que corresponde uma responsabilidade e responsividade do ato ético, conforme afirma o autor, o discurso é dialógico porque responde aos atos do indivíduo no mundo, e nós somos responsáveis por esses atos.

O conceito de estética é resultado de um processo que procura representar o mundo do olhar exotópico do indivíduo (vem de fora, distante de nós) estabelecido no social e no histórico. Então, a posição exotópica (olhar do outro) é a posição pela qual se dá o trabalho estético e a construção do objeto estético.

As dimensões ética e estética compõem o processo de constituição do sujeito, de formação do leitor. Assim sendo, podemos compreender o livro como objeto estético que está relacionado à forma, no que se refere tanto à escrita do texto quanto à arquitetônica que é a construção ou estruturação do discurso, que agrega o material, a forma e o conteúdo (BAKHTIN, 1992).

Logo, a estética em Bakhtin integra vários elementos, constituindo uma forma de expor na arte que implica uma reflexão e olhar do outro distante de mim (exotópica) afim de dar acabamento. O acabamento é provisório a medida em que encontro com a alteridade, isto é, me constituo e me transformo por meio do outro.

Na primeira parte do livro aparece a pergunta: “AFINAL, UM LIVRO SERVE PARA QUÊ?” (p. 06-07). A autora explora a questão no decorrer da narrativa sugerindo várias respostas possíveis e utilizando recursos gráficos que permeiam o universo da criança em seu contato com a obra literária.

Figura 2



Fonte: Legeay (2011, p. 07)

A pergunta introdutória do livro sugere que o leitor reflita sobre a utilidade do livro, mas principalmente seu valor na experiência estética que leva a criança a expandir os horizontes, valorizando o imaginário, envolvendo realidade e fantasia. Os recursos empregados contribuem para que a criança leitora assuma uma atitude responsiva.

Figura 3



Fonte: Legeay (2011, p. 17)

Um aspecto interessante abordado por Legeay é a valorização dos clássicos para formação da criança leitora, que também tem aspectos estéticos relevantes para ser trabalhado em sala de aula.

De acordo com Cunha (1994), as primeiras produções direcionadas ao público infantil foram adaptações do folclore e narrativas orais, inicialmente voltadas ao adulto. Contudo, isso não quer dizer que essas produções não foram ou não sejam relevantes para formação literária, pois muitas encantam as crianças até hoje, contendo aspectos estilísticos a serem explorados.

Além disso, a obra em análise tem um caráter metalinguístico, pois é um livro que fala de livros. Na narrativa podemos perceber em vários espaços a criança com o livro, imaginando, vivendo aventuras, vivências de valor estético. O livro/objeto está nas páginas em que segue a história evidenciando sua importância na formação do leitor.

Segundo Cosson (2006), “a obra literária carrega em sua elaboração estética a possibilidade de atribuição de sentido no texto”, sendo o sentido também a forma

como o leitor responde ao texto. Então, como trabalhar os sentidos? Proporcionar vivências de valor estético?

A experiência estética acontece na interação entre livro e leitor, conteúdo do livro, ilustrações, texto que suscitam produção de sentidos pela criança. Sendo assim, é importante o contato com o livro no espaço escolar para estimular a interação. Ressalte-se que a presença e o trabalho com o livro em sala de aula devem ser mediados pelo professor, já que não basta deixar a criança com o livro, ou seja, como nós, ela deve aprender a ser leitor.

Figura 4



Fonte: Legeay (2011, p. 33)

Analisando o enunciado que consta na figura acima - “UM LIVRO É A VOZ DE ALGUÉM” (LEGEAY, 2011, p. 33), reportamo-nos novamente a Bakhtin, pois o discurso, como também a obra literária, está repleta de vozes (valores, perspectivas sociais, visões de mundo) e ecos, em movimento contínuo. Percebemos a intenção discursiva, o querer dizer do autor, aproximando o livro do leitor mirim.

Percebemos algumas características das ilustrações como a cor, destaque de cores vivas, expressivas que despertam os sentidos e também a coerência no encadeamento do enredo, que relaciona o escrito e o visual. Como observado, o visual é aprofundado, dizendo mais que as palavras, ou seja, uma característica do gênero álbum ilustrativo.

Figura 5



Fonte: Legeay (2011, p. 18)

O livro é uma fonte de conhecimento cultural, histórico, social sobre a natureza, ou seja, “UM LIVRO PODE AJUDAR VOCÊ A ENTENDER MELHOR A VIDA” (LEGEAY, 2011, p. 18), contribui na formação da criança e na ampliação do conhecimento de mundo. Neste sentido, o livro é dialógico, onde os discursos são materializados, as vozes sociais, perspectivas sociais, visões de mundo estão compondo este diálogo no sentido mais amplo com o leitor.

Conforme Cosson (2006), a aprendizagem literária acontece por meio da experiência estética por meio da palavra literária, que desperta os sentidos em relação também com o emocional da criança.

Figura 6



Fonte: Legeay (2011, p. 35)

A formação da criança leitora para fruição é relevante, pois o campo literário abre os horizontes proporcionando inúmeras interpretações e a valorização da criatividade e imaginação da criança. Então, no desfecho da narrativa, a autora deixa o convite a todos os leitores “QUE TAL FAZER UM LIVRO ... VOCÊ TAMBÉM?” (LEGEAY, 2011, p. 35-36).

Considerações

Os tópicos centrais apresentados neste artigo foram abordados a partir da temática da formação literária da criança e a experiência estética em sala de aula, segundo o conceito de estética e dialogismo em Bakhtin.

Procuramos trazer contribuições à área de Literatura infantil e principalmente à formação do leitor mirim ao analisar uma obra literária que busca proporcionar experiências estéticas singulares à criança leitora. Para isso, trouxemos a contribuição de Bakhtin no campo literário e na formação do leitor quando abordamos o conceito de estética com foco na interação livro e sua recepção pela criança.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 2012.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: Teoria e Prática. São Paulo; Ática, 1994.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

LEGEAY, Chloé. **Para que serve um livro?** Pulo do Gato, 2011.

LOBO, Izabel Tejerina. **Un modelo de análisis del álbum**: Siete ratones de Ed Joung. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, p. 44-52, may. 2008. ISSN: 0214-4123.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **Leitura, literatura infantil e doutrinação da criança**. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO COMO DIREITO À CIDADANIA NA INFÂNCIA: UMA BREVE REFLEXÃO

Anabela Rute Kohlmann Ferrarini
Supervisora do Pacto (UFMT/PPGEdu)
Grupo de Pesquisa Infância e Juventude Contemporânea (GEIJC)

Lívia Ferreira Dias
Técnica em Assuntos Educacionais (IFMT/Diamantino)
Grupo de Pesquisa Infância e Juventude Contemporânea (GEIJC)

Resumo

O presente artigo tem como objetivo trazer à discussão uma breve reflexão a respeito do processo de aquisição da leitura e da escrita na e da infância contemporânea brasileira. Para tanto, analisamos um dos aspectos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que enfatiza o caráter horizontal que deveria caracterizar a relação professor e aluno: trata-se do direito à aprendizagem, pautado no reconhecimento de que cada criança pode aprender e se desenvolver, e, simultaneamente, na certeza de que, sendo direito das crianças, é, portanto, dever de todos. Interessa-nos, portanto, trazer à discussão a ideia de alfabetização e letramento como direitos fundamentais à cidadania na e da infância. Com esse propósito, fazemos uma breve contextualização do que sejam alfabetização e letramento e do direito da criança a ambos, contemplado no PNAIC. Utilizamos declarações de professoras Orientadoras de Estudo, participantes do Programa, extraídas de avaliações realizadas ao final dos encontros de formação, no ano de 2013. Fica evidente que, embora existam problemas, o Pacto tem mostrado aos alfabetizadores e comunidades escolares que outras formas de ensinar são possíveis, levando em consideração as particularidades da infância e as necessidades de cada criança, de maneira que estejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Direitos da criança. PNAIC.

Introdução

Escrever, eu já andava rabiscando mesmo antes de entrar para a escola. Escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento do tanque ou no passeio da rua. Arranjava um pedaço de carvão, de tijolo, de caco de telha, pedra de cal. Minhas irmãs me pediam para traçar amarelinha no quintal. Eu caprichava. Usava uma vareta de bambu sobre a terra batida. Além de fazer as casas bem quadradas e certas, ainda escrevia os números e as palavras céu e inferno. De tanto as meninas pularem em cima, as palavras se apagavam, aos poucos, mas escrever de novo não era sacrifício para mim. Comecei a escrever um nome feio e pequeno, por onde passava. Descontava minha raiva na parede da igreja ou nos muros do cemitério. Escrevia na maior rapidez. Meu irmão, José, ia atrás arrumando minha indecência e desrespeito.

Crescia em mim uma inveja grande de sua inteligência. Ele puxava mais uma perninha no **u** e fazia uma voltinha em outra perna e virava **e**. Então ele botava um acento, e pronto! A palavra feia e imoral se transformava na palavra “céu”. (BARTOLOMEU CAMPOS QUEIRÓS, 1997).

A citação que abre este texto ilustra o que comumente acontece em diferentes contextos sociais: mesmo antes de frequentar a escola, as crianças já participam de situações em que a linguagem escrita é presença constante, seja numa brincadeira, na placa com o nome da rua onde mora, na receita do bolo que a mãe prepara à tardinha, nas instruções de seus games preferidos. Em suas brincadeiras e experiências, o menino Bartolomeu, assim como tantos meninos e meninas, se vê imerso num mundo onde as palavras escritas carregam possibilidades, significados, emoções e cores, e despertam, nas crianças, a curiosidade e o desejo de pertencer ao universo daqueles que sabem ler e escrever. Ilustra, também, a capacidade infantil de desconstruir e reconstruir ideias e normas instituídas, numa clara percepção da realidade ao seu redor.

Assim, colocamos em cena uma breve reflexão sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita na e da infância contemporânea brasileira, analisando um dos aspectos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que enfatiza o caráter horizontal que deveria caracterizar a relação professor e aluno: o direito à aprendizagem, pautado no reconhecimento de que cada criança pode aprender e se desenvolver, e, simultaneamente, na certeza de que, sendo direito das crianças, é, portanto, dever de todos. Interessa-nos, aqui, trazer à discussão a ideia de alfabetização e letramento como direitos fundamentais à cidadania na infância. Para isso, adotamos a perspectiva da sociologia da infância, que, como aponta Corsaro (2011), possui dois conceitos centrais: a) as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem tanto sua própria cultura infantil quanto colaboram na produção das sociedades adultas e, b) a infância é uma forma estrutural, ou seja, é entendida como categoria que permite a compreensão da sociedade.

Concomitantemente aos debates produzidos por essa nova forma de compreender a infância, foram outorgados às crianças e adolescentes, em âmbito nacional e internacional, direitos que garantem a elas um novo *status* moral na sociedade: o *status* de sujeito de direitos. Diferentemente do que se reproduziu culturalmente como natural, durante muitos séculos, a criança não é mais vista como

“vir a ser”, como alguém que no futuro será um ser humano, um cidadão, a criança passou a ser considerada como sujeito de direitos desde a infância.

A criança é, portanto, produtora de cultura, sujeito de direitos. Entre estes, encontram-se o direito à linguagem e à educação, como espaço de interação social, formação da consciência, desenvolvimento e constituição de saberes. Para Arroyo (2011, p. 180), houve

Um avanço extremamente significativo. Reconhece-se o direito da infância a políticas públicas de proteção e cuidado, de educação, saúde, alimentação, em espaços públicos, com recursos públicos e com profissionais públicos. Uma trajetória ainda longa de disputa da infância por territórios públicos de direitos.

Apesar do que o próprio autor ressalta sobre a ainda longa trajetória da infância na disputa pelas políticas públicas, ele mesmo reconhece a existência de avanços no que tange às políticas públicas que visam garantir os direitos de crianças e adolescentes à educação para a cidadania.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa de largo alcance, que cobre todo o território nacional, e teve início quando o Governo Federal mobilizou-se, junto com Estados e Municípios, em um compromisso de que todas as crianças estejam alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os oito anos de idade. Em Mato Grosso, atinge quase a totalidade das redes estadual e municipais de ensino.

No âmbito do Pacto, a alfabetização é trabalhada sob a perspectiva do letramento, na qual o professor deve planejar suas aulas em consonância com o conhecimento de mundo que a criança possui. Assim, na escola, como em qualquer outro contexto social, a criança deve assumir papel de sujeito de sua própria história e aprendizagem. O Caderno do Pacto (Unidade 2, Ano 2) que trata da organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento, propõe que

[...] a sala de aula de alfabetização deve ter o duplo objetivo: um primeiro consiste em ajudar a criança por meio da reflexão “sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades” (SOARES, 2003, p. 70) e um segundo implica ajudá-la a se apropriar do sistema de escrita, para que tenha autonomia para interagir por meio da escrita. (BRASIL, 2012, p.16).

Pensar no letramento escolar, então, é compreender a necessidade de propiciar aos sujeitos um domínio da língua materna que ultrapasse os muros da escola e se estenda para as situações sociais em que vivemos todos, crianças e adultos, alunos e professores.

Alfabetização e letramento: uma construção para toda a vida

Refletir sobre a questão do letramento e da alfabetização nos leva, primeiramente, à necessidade de compreender o que sejam um e outro, uma vez que ambos são processos diferentes, com especificidades próprias. A alfabetização é um processo finito e específico relativo à indispensável apropriação do código linguístico e da conquista dos princípios alfabético e ortográfico que fornecem ao indivíduo a possibilidade de ler e escrever com autonomia. O letramento, por sua vez, é um processo muito mais amplo, que proporciona ao sujeito a inserção na cultura escrita e que, ao contrário do que ocorre com a alfabetização, se perpetua por toda a vida, por meio da participação nas práticas sociais que fazem uso da língua escrita. O letramento se inicia quando a criança começa a conviver com as inúmeras e diferentes manifestações da escrita na sociedade.

Embora diferentes, alfabetização e letramento são processos complementares e inseparáveis que não concorrem entre si. São ambos fundamentais para instrumentalizar o ser humano para o convívio pleno em uma sociedade grafocêntrica. Vivemos cercados de linguagem escrita, desde o nascimento, e não há como negar ou impedir que as crianças, desde muito cedo, tenham contato com textos de diversas naturezas – informativos, literários, publicitários, midiáticos. Muito pelo contrário, é desejável que elas convivam com livros, revistas, gibis, mídias eletrônicas e, também, com outros sujeitos leitores – pais, mães, professores – que contribuam para a formação do comportamento leitor.

Ser alfabetizado e letrado é condição para executar desde as mais corriqueiras tarefas cotidianas, como ler uma receita para preparar um bolo ou seguir as instruções de uso de aparelhos eletrônicos ou para ler as cláusulas de um contrato, por exemplo, até realizar leituras em busca de informações, emoções ou crescimento intelectual. Assim, alfabetização e letramento formam um dueto que permite ao sujeito realizar essas leituras e dar sentido às coisas, às suas circunstâncias e à relação estabelecida com o texto lido.

Não há como separar alfabetização e letramento: ambos são processos indissociáveis e interdependentes. Não basta ao indivíduo ser capaz de decodificar a língua escrita, juntando com dificuldade umas letrinhas aqui, outras acolá. Para ler e escrever com autonomia é preciso ser capaz de expressar o que se pensa e se sente, e, também, saber que a comunicação é um processo no qual alguém fala e alguém escuta, alguém escreve e alguém lê. Alfabetização é o processo de atribuição das correções do processo de escrita e letramento é o processo de atribuição das funções sociais da escrita. Assim, é preciso que o aluno adquira as convenções da escrita, lendo e escrevendo. Um processo não precede o outro: a concepção moderna entende que as duas coisas se passam ao mesmo tempo, ao contrário do que se acreditava, de que primeiramente era preciso aprender e dominar o código.

Dessa forma, a alfabetização deve acontecer num contexto de letramento e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita. Primeiramente, é necessário reconhecer

a especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidade de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita [...]; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente [...] algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização [...] outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. (SOARES, 2004, p. 16).

Auxiliar no combate ao fracasso escolar é um dos grandes desafios contemporâneos enfrentados pela alfabetização e pelo letramento em nosso país. Em 1820, estimava-se que menos de 1% da população brasileira sabia ler e escrever. Em 1872 foi realizado o primeiro censo nacional, que revelou um índice de 17,7% de alfabetizados entre as pessoas com mais de cinco anos de idade. Embora apresentasse um progressivo aumento em seus índices, o número de pessoas

alfabetizadas só ultrapassou o de não alfabetizadas em 1960. No início do século XX, os analfabetos representavam cerca de 70% da população. Em 1950, eram 57,1%. Em 1960, inverteu-se pela primeira vez o quadro: o número de pessoas alfabetizadas representava 53,3% dos habitantes do Brasil. As taxas de analfabetismo foram caindo mais e mais, alcançando o nível de 16,7% em 2000. (BATISTA, 2004). Todavia, o Censo de 2010 aponta que 15,2% das crianças brasileiras em idade escolar de até oito anos de idade ainda não sabiam ler e escrever. Esse índice se torna ainda mais alto nas regiões Norte, 27,3%, e Nordeste, 25,4%.

O fracasso escolar é uma questão recorrente na história da educação brasileira. Inicialmente, era um problema que afetava os alunos das classes iniciais. Atualmente, é encontrado entre estudantes ao longo de todo o percurso escolar. Embora tenha aumentado o número de escolas no território nacional, o acesso e a permanência das crianças e jovens na escola ainda não é uma realidade. Se antes era possível considerar alfabetizado aquele sujeito que apenas dominava as habilidades de codificação e de decodificação da língua escrita, hoje esse conceito se ampliou: alfabetizada é aquela pessoa que usa a leitura e a escrita no exercício de uma prática social na qual a escrita é necessária. (SOARES, 2003 apud BATISTA, 2004).

Dessa forma, a superação do fracasso escolar passa, obrigatoriamente, pela necessidade de prover aos alunos o conhecimento sobre os usos e as funções da língua escrita, especialmente para aqueles cuja realidade de vida os manteve (ou mantém) afastados do mundo da escrita e de situações de leitura e produção de textos. Nesse sentido, alfabetizar não se limita ao ensino de letras e sílabas. Envolve, como argumenta Batista (2004, p. 13),

[...] saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra: letramento. [...] as dificuldades que enfrentamos, hoje, na alfabetização, são agravadas tanto pelo passado (a herança do analfabetismo e das desigualdades sociais), quanto pelo presente (a ampliação do conceito de alfabetização e das expectativas da sociedade em relação a seus resultados).

De acordo com Kleiman (2008), o uso do conceito de letramento começou como uma tentativa de separar os estudos sobre o "impacto social da escrita" (KLEIMAN, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, voltados às competências individuais quanto ao uso e prática da escrita. Ela também ressalta a oralidade como

grande objeto de estudo do letramento. Em certas classes sociais, as crianças são letradas (possuem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas), tendo em vista que participam de eventos de letramento (como ouvir uma história, contada pelos pais, antes de dormir), aprendendo uma prática discursiva, letrada.

A escola, que atua como a principal agente do letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 2008, p. 20). Na contramão desse limite, e diante do quadro desolador dos índices de alfabetização, tornou-se evidente a necessidade de desenvolvimento de ações que tornem o processo de alfabetização mais eficiente.

É nesse contexto que surge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um programa governamental que estabelece ações pautadas na formação dos professores alfabetizadores, distribuição de materiais, avaliações sistemáticas e mobilização social em favor da alfabetização das crianças brasileiras.

O Pacto e o direito à alfabetização e ao letramento

No âmbito dos direitos, em contexto nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado em 1990, ampliou o debate sobre a criança como sujeito de direitos. Direitos esses que deverão ser garantidos pela família, comunidade, poder público e sociedade em geral. No que concerne ao direito à educação, o ECA atribui ao Estado o papel de protagonista no sentido de garantir a oferta de escolas para todas as crianças e uma educação que cumpra com os direitos garantidos pela legislação.

A partir do ano de 2006 o Ensino Fundamental passou a ser de nove anos, com base no seguinte artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96):

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem,

tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, como foi dito anteriormente, é um programa governamental que vai ao encontro do preconizado neste artigo, e surge com o propósito de assegurar que as crianças, ao alcançarem os oito anos de idade e concluírem o primeiro ciclo do ensino fundamental, estejam plenamente alfabetizadas. Esferas governamentais, universidades, escolas e professores assumem, então, a tarefa de garantir a meninos e meninas o direito de se apropriarem do sistema de escrita para que possam participar das inúmeras situações de leitura e escrita com as quais, cotidianamente, nos deparamos.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a educação é um direito humano fundamental, do qual depende o exercício de todos os outros direitos. Embora o Brasil figure entre os países que não atingiram os objetivos de Educação para Todos⁵⁷, houve importantes avanços neste campo nos últimos anos, entre eles, o acesso ao ensino fundamental quase universalizado, com 94,4% da população de 7 a 14 anos incluídos nesse nível de ensino e a redução das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos.

Como programa, o Pacto veio somar-se aos esforços de consolidação desses avanços investindo, para isso, em quatro eixos básicos de atuação: formação continuada dos professores alfabetizadores; distribuição de materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; e gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012b). Esse conjunto de ações tem como prioridade as crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental. Crianças do nosso tempo, que transformam a sala de aula numa realidade dinâmica, e, portanto, impõem ao professor a necessidade de uma postura ativa frente às demandas sociais e os avanços da tecnologia, por exemplo, que exigem sujeitos cada vez mais capazes de acessar, dominar e utilizar linguagens diversas. (BRASIL, 2012b). Desse modo, ao investir na formação do sujeito professor, é preciso pensar, sobretudo, na formação do sujeito aluno, a criança para quem se ensina.

⁵⁷ Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

O Pacto caracteriza-se, assim, como uma promessa – e uma possibilidade concreta – de desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas na inclusão e no respeito à heterogeneidade, levando em consideração o objetivo primário de assegurar que todas as crianças aprendam a ler e escrever. Para isso, foram traçados direitos de aprendizagem que norteiam a organização do trabalho pedagógico nas escolas. Em seu primeiro ano, o Pacto debruçou-se, prioritariamente, sobre os direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa (embora outras áreas também tenham sido contempladas). Não pretendemos fazer uma análise de quantos e quais são os direitos de aprendizagem, mas, sim, lançar um olhar sobre esta faceta da formação que, juntamente com a leitura deleite, tem trazido à tona a ideia de uma criança detentora de direitos e dona de uma voz a ser ouvida no processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo do ano, a coordenação geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Estado de Mato Grosso colheu, regularmente, avaliações⁵⁸ junto aos Orientadores de Estudo a respeito do andamento do curso de formação oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). É dessas avaliações que retiramos os excertos que nos provocaram a pensar sobre a alfabetização e o letramento como direitos fundamentais à constituição da cidadania⁵⁹.

Começamos pela declaração de Lisbela, pois seu posicionamento revela aquilo que mais nos chama a atenção: a ideia de que é preciso mudar porque a infância mudou. Ao falar de si mesma e de seus colegas orientadores e/ou alfabetizadores, diz “[...] somos instigados a mudar nossos comportamentos, isso nos move e nos incomoda para que possamos assimilar os conhecimentos e buscar soluções para uma alfabetização de qualidade.” Sentir-se incomodada é condição para se colocar em movimento e, desse modo, colaborar para um avanço qualitativo na alfabetização. A sensação de incômodo nos leva ao questionamento do que está posto, e, a partir dos questionamentos é que surgem as reflexões capazes de produzir transformações.

Paulo Freire (2011) considera que os objetivos do educador precisam ultrapassar os conteúdos escolares, preocupando-se com a formação humana, com

⁵⁸ A avaliação aplicada consiste em nove questões referentes a aspectos pedagógicos, metodológicos e organizacionais dos seminários de formação.

⁵⁹ Todos os excertos selecionados foram extraídos das avaliações realizadas ao final do Seminário 2 (Estudo das Unidades 4 e 5), que aconteceu de 03 a 05 de julho de 2013. As Orientadoras de Estudo são identificadas por nomes fictícios.

a formação do sujeito. O papel do educador é o de formar cidadãos críticos, conscientes, participativos, que compreendam a importância de seu lugar na sociedade e que não aceitem os modelos impostos pela classe dominante. A educação, para Freire, não pode contribuir para reforçar instrumentos de dominação, ela deve se comprometer justamente com o oposto. Para isso, portanto, a educação não pode se preocupar somente com o ensinar a ler e escrever como mera decodificação de um sistema de escrita, ela deve ensinar a refletir.

A fala de Capitu converge com esse pensamento, pois, para ela, “a preocupação em querer fazer a diferença lá na realidade da nossa escola é que vai garantir os direitos de aprendizagem de nossos alunos”. É preciso, avalia a orientadora, que todos os atores da realidade escolar entrem em ação no sentido de garantir a efetivação da meta estabelecida.

Também Clarissa, no duplo papel de orientadora e alfabetizadora, revela que os direitos de aprendizagem das crianças têm peso na rotina escolar, ponderando que, com certeza, suas “práticas pedagógicas sofreram mudanças consideráveis, para uma alfabetização mais significativa, que se preocupa mais com os direitos de aprendizagem de cada estudante.” Isso se deve tanto aos conteúdos e metodologias discutidos na formação, quanto à presença das crianças contemporâneas em sala de aula, que desenham um cenário heterogêneo, vivo, múltiplo, repleto de tempos e formas de aprendizagem diversos, que necessitam de modos de ensinar e avaliar igualmente diversos. No contexto da formação proposta pelo Pacto,

Cabe ao professor, por meio da observação e do diálogo permanente, buscar compreender os estudantes, estando sensível não apenas ao que eles demonstram saber ou não, mas também às suas características e modos de interagir, suas inseguranças, seus medos e anseios. As avaliações em larga escala e as avaliações padronizadas não possibilitam esse olhar para as singularidades de cada estudante. Em virtude disso, o professor pode planejar situações de avaliação mais investigativas que possam, não apenas identificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, mas também buscar as razões para a aprendizagem ou não aprendizagem. É com base nessa investigação que ele pode propor estratégias de intervenção para garantir as aprendizagens a que os estudantes têm direito. (BRASIL, 2012a, p. 12)

Para muitos orientadores, uma grande mudança se evidencia na atitude positiva dos alfabetizadores, que compreendem os direitos de aprendizagem como o que realmente são, ou seja, tudo aquilo que meninos e meninas têm o direito de

aprender para o exercício pleno de sua cidadania e não como uma tarefa a mais a ser cumprida pelo já sobrecarregado educador. A orientadora Bibiana aponta que “é possível ver posturas diferentes no trabalho do professor e diálogos com embasamento nos direitos de aprendizagem”. Já Lucíola destaca a existência de uma preocupação e maior cuidado com o planejamento, visto que ficaram muito claras as aprendizagens a que as crianças têm direito enquanto vivenciam a alfabetização e o letramento. Nesse processo, orientadores e professores buscam soluções a partir de suas próprias experiências, bem como nos saberes de seus pares.

Algumas considerações

A situação da educação nacional nos faz questionar: alfabetização e letramento? Alfabetização ou letramento? A resposta, cremos, seria alfabetizar letrando, tal qual vem sendo proposto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita aparecerão se houver um ponto de encontro e de equilíbrio entre a realização de atividades de alfabetização (codificação/decodificação) e atividades de letramento (leitura e escrita de textos com significado). A criança precisa inserir-se na cultura escrita, apropriando-se do código formal da escrita, de forma a garantir sua cidadania.

Para isso, tem o direito de conhecer e ler diferentes textos, de natureza e funções diversas, bem como de ser capaz de produzir textos escritos. Tem direito, ainda, de desenvolver a oralidade, tomando conhecimento dos gêneros mais formais da linguagem oral que acontece em diferentes ambientes, como entrevistas, seminários, apresentação de trabalhos. Assim, encontrar (e manter) esse ponto de encontro e de equilíbrio, é um caminho para compreender que alfabetização e letramento são vitais para a formação do ser humano, tanto no início quanto por todo o percurso escolar e, principalmente e muito além disso, para toda a vida.

A infância é, por excelência, o objeto da intervenção pedagógica realizada nas escolas, cujo fim maior é – ou deveria ser – formar a pessoa humana para uma sociedade também humana. Entretanto, a instituição escola tem se mostrado aquém do desenvolvimento do sujeito histórico, aferrando-se a padrões de normalidade com relação ao desempenho das crianças nos processos de aprendizagem, que acabam servindo como orientação e padronização para a prática dos educadores. Esses padrões de normalidade evidenciam-se, principalmente, nas etapas de escolaridade

definidas etariamente desconsiderando o que de particular e único existe na trajetória social e histórica do educando, preconizando uma universalidade na qual se inserem, às vezes dolorosamente, todos e cada um.

O aluno considerado ideal por muitos educadores não existe. O modelo de infância ideal e normatizada, também não. Temos que considerar a pluralidade de culturas e saberes presentes no espaço escolar como ponto de partida para o planejamento pedagógico. Partir do que o aluno já sabe e elaborar um plano contextualizado com a realidade local para alcançar os objetivos propostos pela educação contemporânea, que tem como principal ponto de partida a alfabetização e o letramento. Desde a educação infantil é necessário estabelecer uma relação de respeito ao outro com o intuito de consolidar um espaço democrático de construção de conhecimentos, onde todos os sujeitos envolvidos tenham voz e sejam capazes de refletir criticamente nas diferentes funções sociais que ocupam.

É cristalino que muito precisamos avançar no sentido de garantir uma nação verdadeiramente alfabetizada. Todavia, o Pacto tem mostrado aos alfabetizadores e comunidades escolares que outras formas de ensinar são possíveis, levando em consideração as particularidades da infância e as necessidades de cada criança que, assim como o menino Bartolomeu, têm o direito de brincar com as palavras, de saboreá-las e de torná-las suas. Para sempre suas. Para sempre de todos. Para sempre nossas.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização e letramento: os desafios contemporâneos. **Boletim do Salto Para o Futuro**, Rio de Janeiro, p. 1-15, 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Obra Coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antônio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. 18 ed. atual e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2011. (Coleção Saraiva de Legislação).

_____. **Manual do Pacto**. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Pesquisado em: 05 de novembro de 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2 : unidade 2 /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012b.

CORSARO, W. A. Sociologia da infância. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2011.

FRAGO, Antonio Viñao. Do analfabetismo à alfabetização: análise de uma mutação antropológica e historiográfica. In: **Alfabetização na Sociedade e na História**: vozes, palavras e textos; trad. Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M. de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 29-68.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola". In: KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campina, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. Belo Horizonte (MG): Miguilim, 1997.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2004, nº 25. Rio de Janeiro (RJ), 2004, p. 5-17.

http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2014_JLA37esp.pdf. Pesquisado em: 12 de novembro de 2014.

<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>. Pesquisado em: 18 de novembro de 2014.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Pesquisado em: 18 de novembro de 2014.

LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Carla Melissa Klock Scalzitti
Prefeitura Municipal de Várzea Grande/SME/VG

Resumo

Este artigo surge a partir da minha prática de quinze anos dedicados à Educação Infantil da prefeitura de Várzea Grande-MT. Apresento aqui um relato de experiência envolvendo a linguagem oral e escrita com uma turma de 21 alunos de 4 anos. O objetivo deste artigo consistiu em apresentar a linguagem oral e escrita como um direito da criança da educação infantil, sem esquecer do seu direito à infância. Apresento uma análise das atividades que envolvem a linguagem escrita, trazidas por uma criança de 4 anos, para a minha sala de aula, oriunda de outra instituição de Educação Infantil. Proponho uma sequência de atividades envolvendo a linguagem oral e escrita, elaboradas a partir da leitura de Brandão e Ferraz (2009). Os dados foram coletados em uma Escola Municipal de Educação Básica, “Benedita Bernardina Curvo”, em Várzea Grande – MT. A pesquisa se norteia pelos estudos de Vygotsky (2007), Ferreiro e Teberosky (1993, 1985), como principais pilares teóricos. Os resultados preliminares evidenciam a importância da brincadeira, por ser a prática cultural da infância, envolvida com atividades da linguagem escrita, e estas práticas culturais podem estar articuladas através do planejamento sistematizado do adulto/professor.

Palavras-chave: Educação Infantil. Letramento. Cultura escrita.

Introdução

Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (Manoel de Barros, 2006, p. 34).

Nos congressos e seminários de educação, atualmente, tem sido grande a discussão sobre os trabalhos envolvendo a educação infantil e o eixo de aprendizagem linguagem oral e escrita, em especial, a linguagem escrita; enfim, usando a epígrafe acima, a discussão sobre o menino e as letras tem sido constante. Nós, professoras da educação infantil, sofremos uma grande pressão da sociedade sobre o processo de apropriação da língua escrita da criança menor de 6 anos. A

proposta, neste artigo, surge quando recebo, em minha sala de aula na Escola Municipal Benedita Bernardina Curvo, em Várzea Grande – MT, uma aluna de 4 anos transferida de uma escola particular renomada deste mesmo município. Ao analisar o caderno de atividades trazido pela aluna, me fez perceber o quanto, ainda, recebemos a pressão do alfabetizar a qualquer custo na educação infantil, e quanto se fazem necessárias discussões sobre o *como* o trabalho pedagógico deve ser voltado ao aprendizado da leitura e da escrita, e o que esse trabalho deve, enfim, assegurar.

Mesmo com vários documentos do Ministério da Educação e do Desporto – MEC, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e, em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB 20/2009 e Resolução CNE/CEB Nº 5/2009) que auxiliam a professora da educação infantil a ser autora de sua prática pedagógica, percebo a necessidade em discutirmos sobre o eixo aprendizagem linguagem oral e escrita na educação infantil, e as pesquisas, nesta área, devem ser incentivadas, por ser um assunto relevante e atual, assim como, as discussões sobre as concepções e práticas que a permeiam, e estas devem ser incentivadas por todas as esferas tanto nacionais, estaduais como municipais. Ao observar o material trazido pela aluna, me fez perceber que as práticas recebem, ainda, dois tipos de influências, ou são compensatórias, ou assistencialistas (KRAMER, 2003, p. 24), e temos duas concepções sobre a escrita: a) a escrita como representação da linguagem; ou b) a escrita como um código de transição gráfica das unidades sonoras (FERREIRO, 1985, p. 10). E, infelizmente, por esta segunda concepção de escrita ter ganhado espaço nas escolas de Educação Infantil, é que tenho a intenção de propor, a partir da minha prática, colaborar com as reflexões sobre esse tema.

Desenvolvimento

O foco deste artigo é a Linguagem oral e Escrita na Educação Infantil, pois sabemos que é um direito das crianças da primeira infância, e as discussões sobre o fazer pedagógico desse eixo de aprendizagem, linguagem oral e escrita, são necessárias por, ainda, existirem práticas que resgatam um ensino compensatório e de treinamento motor (KRAMER, 2003, p. 26-27).

Por este motivo, destaco algumas atividades trazidas por uma aluna de 4 anos transferida para a minha sala de aula. Atividades estas que exemplificam uma prática

mecânica e de um “treinamento motor” que, historicamente, nos foi incentivado, como nos relatam Poppovic e Moraes (1966) apud Brandão e Ferraz (2010):

Conforme enfatizavam as autoras, a finalidade não era “entrar no campo da alfabetização, mas sim dar elementos à professora para a elaboração de um programa graduado de exercitação que pusesse as crianças em condições adequadas para enfrentar esse processo” (p. 23). Os exercícios propostos eram divididos em três etapas: (1) os sentidos (a vista, o olfato, o paladar, a audição e o tato), (2) as funções específicas (i.e. noções quantitativas, orientação espacial e temporal e esquema corporal) e (3) o grafismo. As autoras salientavam ainda que: O treinamento motor, que está incluído em todos os exercícios, é feito em forma de recorte e colagem na 1ª e 2ª etapas e com o uso do lápis na 3ª etapa. O uso de formas gráficas como números e letras não significa uma entrada no campo da escrita, o que seria totalmente prematuro, antes da aquisição da leitura, mas apenas um treinamento motor da movimentação direcional certa que a criança necessitará mais tarde. (POPPOVIC; MORAES, 1966, p. 23 apud BRANDÃO; FERRAZ, 2010, p. 15).

Ao mostrar as imagens das atividades do caderno da aluna Ana Luiza, percebo que esse tipo de atividade acontece nas salas de educação infantil de maneira mais cotidiana do que imaginamos, e acredito que apresentá-los nos fará refletir sobre a nossa prática pedagógica.

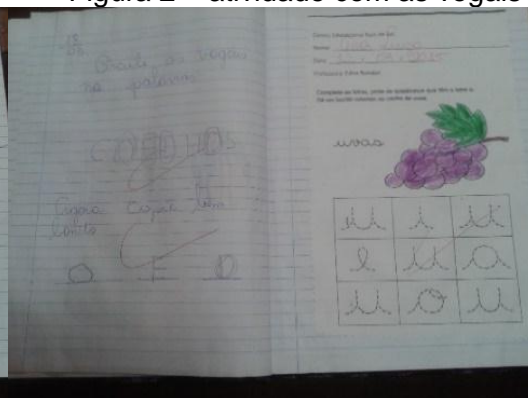
Os exercícios preparatórios são, assim, substituídos pelo trabalho exaustivo com letras, iniciando pelo reconhecimento e escrita de vogais, seguindo-se o trabalho com as consoantes e famílias silábicas. Subjacente a esse tipo de trabalho na Educação Infantil está a ideia de que a aquisição da leitura e escrita corresponde à aquisição de um código de transcrição do escrito para o oral e vice-versa, bastando à criança memorizar as associações som-grafia para ser alfabetizada. Semelhantemente à abordagem dos pré-requisitos, a ênfase está no desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras. A diferença é que letras e palavras são utilizadas para o treino perceptual e motor, em vez de outros traçados, formas ou figuras. (BRANDÃO; FERRAZ, 2009, p. 16).

Apresento, abaixo, as atividades trazidas pela aluna Ana Luiza, de 4 anos, em seu caderno de tarefa.

Figura 1 – atividade com a letra F



Figura 2 – atividade com as vogais



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Percebo que muito foi trabalhado com a escrita, mas que lhe falta sentido, como nos esclarece Vygotsky (2007, p. 183): “Ensinaamos as crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinamos a linguagem escrita”.

Partindo da leitura de Brandão e Ferraz (2009) é que proponho uma sequência de atividades, envolvendo a linguagem escrita para a turma de 4 anos da educação infantil, na qual sou a professora. Descrevo uma atividade que, a partir das leituras sobre a infância, criança e educação infantil, e as atividades que envolvem a linguagem escrita, acredito que melhor respeite essa faixa etária. Destaco, aqui, ser essencial o planejar pelo professor para que as crianças vivenciem, na educação infantil, práticas de leitura e escrita, sem que isso signifique desconsiderar suas necessidades e interesses, assim, envolvidas com a brincadeira e o faz-de-conta e outras linguagens.

Como nos afirmam Brandão e Ferraz,

Na Educação Infantil são inúmeras as oportunidades significativas em que as crianças podem reconhecer letras, aprender os nomes de cada uma e tentar grafá-las. Tal conhecimento é importante, em primeiro lugar, porque desse modo a criança foca a atenção no princípio de que utilizamos as letras na escrita de palavras. Em segundo lugar, porque, para "conversar" sobre a escrita, para dialogar sobre como escrever uma palavra, a criança passa a poder lançar mão dessa metalinguagem. Ou seja, ao escrever seus nomes ou outras palavras de seu interesse, pode interagir com os colegas e professora sobre que letra usar. Por fim, as atividades com as letras familiarizam a criança com o seu traçado, permitindo que possa escrever ao seu modo usando os símbolos convencionais. (BRANDÃO; FERRAZ, 2009, p. 28).

A intenção de apresentar e refletir sobre as atividades tanto do caderno trazido pela aluna e da proposta da minha sala de aula, através das leituras sobre a linguagem escrita na educação infantil, é de oferecer a possibilidade de promover situações de aprendizagem que envolvam a linguagem escrita, sem que essa seja de forma mecânica e sem sentido.

Como nos afirma Vygotsky (2007, p. 95), “um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança”

Tento indicar, também, maneiras como os adultos, em especial o professor, colaboram para que as crianças percebam que é possível enriquecer o seu “falar”, entendido como a linguagem aparentemente espontânea que as crianças elaboram.

Sendo assim, faço a analogia entre a infância, a oralidade e as atividades de alfabetização na perspectiva do letramento, propostas em uma classe de educação infantil de crianças de 4 anos.

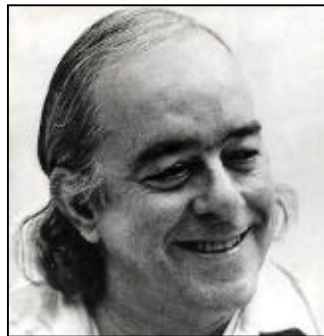
No primeiro dia de aula, ao receber as crianças, preparo um papel flip-sharp e todas as crianças, sentadas em roda, vão se apresentando e vou escrevendo o nome delas nesse papel. Após esta atividade, proponho o momento da leitura deleite, retirada do Livro "A Velhinha que dava nome às coisas", de autoria de Cynthia Rylant, Editora Brinque Book. O texto nos apresenta uma velhinha que, para não ficar sozinha, colocava nome nos objetos que tinha em casa.

Ao finalizar a leitura do texto, faço uma lista com desenhos dos objetos que são citados no texto e, na frente, escrevo o nome de cada figura, perguntando às crianças o nome.

Em outro momento, cantamos a música do Toquinho – Gente tem sobrenome. A música é escrita em um papel flip-sharp e cada nome citado é colocado na imagem⁶⁰ que o representa. Como represento abaixo:

⁶⁰As imagens foram retiradas da internet.

Figura 4 - Atividade feita com as crianças sobre a música: O nome das coisas



VINÍCIUS ERA DE MORAES

As atividades devem ser variadas e promotoras de oportunidades para cada criança conhecer o mundo e si mesma, como garante o Artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 05/09:

Visam introduzir as crianças em práticas de criação e comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e músicas, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada...

A partir desse excerto do artigo da resolução CNE/CEB nº 05/09, podemos afirmar que trabalhar diferentes gêneros textuais e diferentes materiais enriquecem as aulas e estimulam as crianças quanto ao seu desenvolvimento, como podemos perceber a partir das leituras sobre as contribuições do russo Lev Vygotsky (2007) que nos assegura que a aprendizagem surge das relações sociais, interrelações, que o homem estabelece em determinado momento histórico. E, ainda, para Vygotsky, "a maturação biológica é um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano, pois estas dependem de interação da criança e sua cultura" (REGO, 1995, p.57 apud RODRIGUES e BUENO, 2012, p. 4).

Depois de cantarmos as músicas e de identificar objetos e pessoas com seus nomes através de imagens, fizemos a atividade de colocar a foto das crianças em frente aos nomes já escritos no dia anterior, como exemplifico abaixo.

Figura 5 - Atividade feita com as crianças representando seus nomes



ISABELLY

No terceiro dia, foi dado aos alunos um retângulo com seu nome e grampos de roupas. Solicitei que colocassem um grampo de roupa para cada letra escrita na ficha. E depois contamos quantas letras/grampos tinham em seus nomes. Transcrevi letra por letra em cada grampo de roupa colocado pelo aluno, e fui lendo uma a uma. Depois disso, colocamos os grampos de roupa dentro de um envelope, cada aluno tinha o seu envelope e seus grampos de roupa. Depois solicitei que, na ficha, fizessem um desenho autoral para representar seu nome.

Figura 6 - Nome grampo de roupas



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Segundo Vygotsky (2007, p. 187), a aprendizagem da linguagem escrita não pode se dar de forma mecânica, por uma aprendizagem artificial da linguagem escrita - o autor chama de pré-história da linguagem escrita. Esta fase está representada por dois elementos: o desenho e o faz-de-conta.

O autor, também, nos fala do desenho livre; nas atividades que desenvolviam eram incentivados a “desenharem” para representar seus nomes.

O desenho antecede a escrita, e a escrita representa o objeto, assim, a criança, ao longo da idade pré-escolar, com a ajuda do desenho e do faz-de-conta, vai tornando mais elaborado o modo como utiliza as diversas formas de representação. Desta maneira, entende-se que a representação simbólica no faz-de-conta e no desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita: desenho e faz-de-conta compõem uma linha única de desenvolvimento que leva do gesto – a forma mais inicial da comunicação – às formas superiores da linguagem escrita. Esta forma superior da linguagem escrita deve ser entendida como o momento em que o elemento intermediário entre a realidade e a escrita – a linguagem oral – desaparece e a escrita se torna diretamente simbólica, ou seja, percebida como uma forma de representação direta da realidade (MELLO, 2005, p. 28).

Assim, toda vez que apresentava a ficha o aluno logo reconhecia seu nome pelo desenho que fez.

Em um outro momento, entreguei para cada criança um retângulo em branco e, no meio da sala coloquei uma caixa de sapato onde havia letras do alfabeto soltas, escritas em pequenos quadrados de papel cartão, para que as crianças colocassem no retângulo em branco os grampos de roupa em cima das letras do seu nome e, depois, fosse procurar essas letras na caixa de sapato.

As crianças assim o fizeram, mas, é claro, que as letras não estavam em ordem para formar o nome, apenas foram identificadas e colocadas no retângulo branco aleatoriamente, assim como, os grampos e depois os quadrados com as letras, os grampos e o retângulo em branco foram guardados novamente no envelope.

Depois de algumas semanas, comecei o trabalho com o crachá: as crianças pegavam os envelopes com os retângulos e os grampos e colocavam os grampos de roupa acima do nome escrito nos crachás e, abaixo, as letras que estavam nos quadrados, em cima do retângulo branco, mas agora já era solicitado que observassem a ordem das letras.

Os alunos iam montando seus nomes e um ajudando o outro e, assim, brotavam sugestões e comparações:

“Cadê a letra A do meu nome?”, “Qual letra vem primeiro mesmo?”, “A minha primeira letra é igual a sua? ”, “A minha última letra é igual a sua também”, “Meu nome também tem a letra G”.

Depois de alguns meses, exatamente no mês de maio, foram retirados os desenhos feitos pelas crianças em frente aos nomes nos crachás e deixadas apenas as letras.

Destaco essa atividade com os nomes das crianças, porque acredito que este registro e esta atividade deve ser um trabalho incansável nessa etapa da educação básica, pois, é na escrita do nome que as letras começam a ter um maior sentido, por ser algo que representa a criança, e aprender uma língua é aprender uma história, seu significado cultural e como as pessoas aprendem, entendem e interpretam a realidade e, conhecer a história do seu nome, sua história e o registro de como essa sociedade o fazem, colabora com o aprendizado da cultura escrita. Enfatizo aqui que, ao desenvolver esta atividade, englobo o trabalho com o eixo de aprendizagem identidade.

Na explicitação do ambiente de aprendizagem, é necessário pensar “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens”. (Parecer CNE/CEB 20/2009, p. 14).

No dia 24 de julho de 2015 a aluna “ANA LUIZA” chega a minha sala de aula. Início a aula com uma chamada oral, como já foi descrita acima. Apresento o retângulo com o nome e questiono: De quem é esse nome? As crianças imediatamente já gritam o nome do colega e, a colega, imediatamente levanta a mão e vai buscar sua ficha para inseri-la no espaço de TNT destinado ao armazenamento dos nomes dos alunos que estão presentes.

Tenho uma aluna chamada “ANA BEATRIZ”; no crachá da aluna Ana Beatriz está escrito apenas Ana, porque só havia ela de Ana, até o momento, e o crachá da aluna nova Ana Luiza, ainda não estava pronto.

Ao mostrar o crachá com a escrita do nome ANA, percebo que a aluna Ana Luiza, olhando para mim, não reconhece aquelas letras; os alunos gritam: é o nome da Ana, e a aluna Ana Beatriz imediatamente levanta para pegar o seu crachá e, ao ouvir o nome ANA, a aluna Ana Luiza levanta para pegar o crachá.

Aviso que aquele crachá é da aluna Ana Beatriz e que ainda iria fazer o dela.

Construo, então, um envelope para a Ana Beatriz, com seus grampos de roupa, cartão retângulo em branco, e peço que procure na caixa de sapatos suas letras, mostrando seu nome escrito em um crachá. Ao lhe perguntar o nome das letras ela responde “não sei;” e a aluna Isabelly, solidariamente, resolve ajudá-la:

“Seu nome começa com A de ISABELLY”

Pega o seu crachá e mostra a letra A:

“Tá vendo eu tenho o A. E não esqueça você tem dois As!”

Através da fala e das expressões que a fala gera na criança, também podemos analisar esses gestos ou maneiras de expressar-se com os objetos como signos visuais que contêm a futura escrita da criança: “(...) os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são gestos que foram fixados” (VYGOTSKY, 2007, p. 128).

A atividade demonstrou que as crianças têm grande interesse pela linguagem escrita e que possuem conhecimentos sobre essa cultura escrita:

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (Parecer CNE/CEB 20/2009, p. 15 e 16).

Ao findar o relato das atividades acima, posso afirmar que as linguagens oral, escrita, musical e do gênero textual, constituídas nesta sequência de atividade, fizeram com que as alunas e, claro, os que estavam à sua volta, refletissem sobre a linguagem escrita e, ao mesmo tempo, sem utilizar os instrumentos culturalmente criados para o uso da escrita (lápiz, caneta, etc.),

visualizassem a escrita impressa no crachá, na escrita da professora, na história na letra da música.

Com isso me reporto a Vygotsky (2007) que afirma que a escrita pode ser ensinada do modo como aprendemos, ou seja, letra a letra, sílaba a sílaba, palavra a palavra, mas a essência da escrita não é aprender isso e sim, refletir sobre o sistema de linguagem escrita, permitir que os indivíduos, no caso aqui crianças de quatro anos, não permaneçam no controlador analfabetismo funcional.

Considerações Finais

Da experiência vivida com os textos, a musicalidade, a preparação dos crachás com os nomes, o desenho e a escrita das crianças, podemos perceber que a prática pedagógica, na condução de atividades de exploração, ampliou o interesse das crianças sobre o processo de construção de conhecimento pela cultura escrita e a importância de envolvermos a disciplina de Linguagem com as linguagens infantis. As atividades propostas foram preparadas a partir de estudos sobre os processos de desenvolvimento do pensamento, da linguagem, da imaginação, da percepção e da imagem corporal, bem como nos levam a inferir que há um processo semelhante em relação à construção do conhecimento no âmbito dos gêneros textuais. A experiência de vivenciar a aula com o texto, a música e a criação da escrita com as crianças nos ajudou a não desviarmos o olhar da especificidade desta faixa etária. Com a experiência de vivenciar a construção do passo da sequência de atividades e finalizarmos com a preparação dos crachás percebemos que a apropriação do mundo da escrita não se faz exclusivamente pela linguagem verbal, e nos fez dar atenção ao papel constitutivo de outras linguagens na construção desse conhecimento, como o desenho e a música.

Nessa prática vivida, o interesse recai sobre as possibilidades de trazer à tona a maneira com que as próprias crianças investigam o mundo, a dinâmica da construção desses significados, considerando a natureza do conhecimento no campo da ciência, sua especificidade para essa faixa etária, bem como as estratégias elaboradas pelas professoras e ampliando, assim, o saber cultural das crianças.

Sabemos que as crianças, ao participarem de atividades nas quais a leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para a interação e para a brincadeira,

produzem o ato reflexivo sobre esse bem cultural, linguagem escrita, que as fará autoras do seu processo de aprendizagem.

Referências

BARROS, Manuel de. **Memórias inventadas. A infância.** São Paulo: Planeta, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetizar e Letrar na Educação Infantil: o que isso significa?** In: ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Língua Portuguesa na Escola, Vol. 2).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volumes 1, 2 e 3).

FERREIRO, Emilia. **Cultura Escrita e educação.** Artmed. Porto Alegre, 1993.

_____, Emilia. *A escrita... antes das letras.* In: SINCLAIR, H. (Org.). **A produção de notações na criança:** linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita.* Porto Alegre: Art Med, (1993,1985);

KRAMER, Sonia. **A política pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Biblioteca da Educação – Série 1 – Escola, Vol. 3).

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação Infantil: contribuições de Vygotski. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Linguagens infantis:** outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

RODRIGUES, Roseli Viola; BUENO, Gilmar Duarte Ribeiro. **O Espaço Físico Nas Instituições De Educação Infantil: A Prática Pedagógica Para A Criança De 0 A 3 Anos** - XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O FEITIÇO DE LISA: UMA REPRESENTAÇÃO “POLÊMICA” DO BRASIL

Rayany Mayara Dal Prá
Universidade Federal de Mato Grosso
Infância, Juventude e Cultura Contemporânea – GEIJC

Resumo

Este artigo tem por objetivo fazer uma análise de discursos presentes no episódio 284, da 13ª temporada da série de animação *Os Simpsons*, exibido originalmente em 31 de março de 2002, pela Fox Broadcasting Company, nos Estados Unidos. Intitulado *Blame it on Lisa* (O feitiço de Lisa), o episódio relata a viagem da família *Simpsons* ao Brasil, mais especificamente, à cidade do Rio de Janeiro. As representações construídas pelo episódio são discutidas à luz de conceitos bakhtinianos. Não se pretende, contudo, fazer uma análise minuciosa do episódio, sendo assim, selecionou-se algumas sequências de imagens com as quais se relacionam tais conceitos.

Palavras-chave: Representação. Análise de discurso. *Os Simpsons*.

Introdução

Este trabalho apresenta a análise de discursos presentes no episódio *Blame it on Lisa* (O feitiço de Lisa), utilizando como respaldo teórico conceitos bakhtinianos. A escolha do episódio foi pensada em função da repercussão causada a partir da exibição do mesmo em território brasileiro. No decorrer do texto serão apresentadas algumas sequências de imagens bem como alguns excertos da fala dos personagens, a partir dos quais as discussões serão feitas.

O episódio discutido neste artigo gerou uma série de repercussões, de discursos sobre a obra. Uma delas, publicada em 27/11/2002 no *site* de notícias *Folha de São Paulo*⁶¹ o qual anuncia a exibição, pelo canal A Fox (canal da TV paga), do episódio *Blame it on Lisa* (traduzido como "Feitiço de Lisa"). A notícia acusa o episódio de distorcer a realidade do Brasil, pois contém cenas de violência e pornografia infantil. Na época, a própria emissora Fox preparou uma mensagem para se defender dos insultos ao Brasil, alegando que o episódio apresenta "situações que não correspondem à realidade dos costumes e cultura do país". Além disso, ele traz "situações exageradas". No intuito de se afastar de qualquer relação do episódio com

⁶¹ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u29041.shtml>. Acesso em: 10 Jul. 2015.

a emissora, apresentou-se a seguinte justificativa: “a série é de responsabilidade de seus criadores, que têm no exagero uma de suas principais características”.

O objetivo deste artigo não é provar se o que se apresenta no episódio se trata ou não de uma verdade, nem tão pouco tirar conclusões quanto à veracidade das manchetes sobre o tema. *Blame it on Lisa* (O feitiço de Lisa) é aqui entendido como texto polifônico, como discurso, como enunciado. Pois, nesse episódio, os enunciados presentes não são apenas palavras isoladas, e sim enunciados. Para Bakhtin (1992, p. 313-314), “Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções.” Sendo assim, é possível compreender, a partir das discussões feitas anteriormente de algumas cenas do episódio, que os enunciados estão atravessados pelo contexto da época e por outros enunciados. Como ressalta Bakhtin, “Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras *dos outros*”.

Os Simpsons

A série de animação adulta *Os Simpsons* foi criada por Matt Groening para a Fox Broadcasting Company. A família *Simpson* é composta por Homer Jay Simpson, Marjorie (Marge) Simpson e os filhos Bartholomew (Bart), Elisabeth (Lisa) e Margareth (Maggie). A série satiriza a cultura e a sociedade norte-americana, a televisão e vários aspectos da condição humana. Desde sua estreia, em 17 de dezembro de 1989, a série é considerada polêmica.

O personagem Bart, filho mais velho do casal, não recebia punição por seu mau comportamento, o que levou pais e conservadores a caracterizá-lo como um modelo ruim para as crianças. Várias escolas e professores classificaram a série como uma ameaça para a aprendizagem, pois o personagem Bart apresentava atitudes orgulhosas e tirava péssimas notas na escola.⁶²

Os Simpsons, como as demais produções midiáticas, faz parte da cultura de massa e mostra sutilmente imagens culturais da sociedade contemporânea. Além de satirizarem e ironizarem a sociedade americana, os episódios da animação centram

⁶² Informações disponíveis em: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/politics/6252856.stm. Acesso em: 09 Jul. 2015.

suas ações, por vezes, em outros países e abordam aspectos sociais da cultura-alvo. A forma como são descritas as identidades culturais abordadas têm provocado conflitos entre as culturas dos países envolvidos, considerando que esses enfoques estereotipados das personagens podem demonstrar a visão limitada que o norte-americano tem dos outros países. São exemplos os cinco episódios nos quais os membros da família viajaram para a África, Austrália, Japão e Brasil. No caso deste último, o seriado causou grande polêmica com a apresentação de *Blame it on Lisa* (O Feitiço de Lisa). A sociedade brasileira considerou o episódio ofensivo e caluniador ao mostrar de forma estereotipada a cultura e os costumes da nação. (MATOS, 2008).

***Blame it on Lisa* (O feitiço de Lisa)**

O episódio que será discutido nesse trabalho - *Blame it on Lisa* (O feitiço de Lisa), foi escrito por Bob Bendetson e transmitido pela primeira vez em 31 de março de 2002, nos Estados Unidos. Neste episódio, *Os Simpsons* se surpreendem com o valor da conta telefônica (400 dólares) e descobrem que o valor exorbitante é resultado de ligações de Lisa para o Brasil, no intuito de descobrir o paradeiro de Ronaldo, um garoto órfão, a quem ela ajudava financeiramente. Comovidos com o gesto nobre de Lisa, *Os Simpsons* decidem procurar Ronaldo e viajam para o Brasil, mais especificamente para o Rio de Janeiro.

Continuando o enredo do episódio, a família *Simpsons* chega ao Rio de Janeiro e já na recepção do hotel são surpreendidos com os funcionários que jogam futebol com as malas dos hóspedes e comemoram como se tivessem marcado um gol. No quarto do hotel, há uma televisão na qual se exibe um programa infantil (*Telemelões*) com mulheres seminuas. A família se divide para facilitar a busca do garoto Ronaldo, deixa o hotel e parte à procura de Ronaldo.

Homer e Bart decidem pegar um táxi não licenciado e Homer é sequestrado. Os bandidos o levam para a Amazônia. Enquanto isso, o restante da família tenta conseguir o dinheiro para o resgate de Homer. Enquanto andam pela rua à procura de uma solução, a família é surpreendida por um desfile de carnaval, e, para a surpresa de todos, Ronaldo aparece e oferece o dinheiro para o resgate. A troca do dinheiro por Homer é feita em um teleférico do Pão-de-açúcar, que acaba despencando e caindo na mata. O episódio termina com novo problema: Bart é engolido com uma cobra, provavelmente uma sucuri.

Feita essa contextualização, passaremos agora para a análise propriamente dita. Vale destacar que as imagens selecionadas serão analisadas enquanto discurso ideológico, uma vez que, de acordo com Bakhtin (1995, p. 29), “toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um produto físico particular já é um produto ideológico.”

Bakhtin: ideologia, signo, palavra e enunciado

Ao discutir o estudo das ideologias e filosofia da linguagem, Bakhtin deixa claro que um produto ideológico não só faz parte de uma realidade como também reflete e refrata outra, que lhe é exterior. Sendo assim, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo, Sem signos não existe ideologia.” (Bakhtin 1995, p. 29). É importante destacar que o conceito de ideologia aqui discutido, não remete ao do marxismo, uma vez que não é entendido como uma falsa consciência, mas, de acordo com Amorim, simplesmente como um ponto de vista, uma visão de mundo, “evidentemente, esta visão de mundo constrói-se segundo as condições concretas de vida e de troca social em que ela se engendra [...]”. (Amorim 2001, p. 143).

O signo não existe apenas como parte de uma realidade, mas também reflete e refrata uma outra:

Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc). (Bakhtin 1995, p. 30-31).

O signo, nesse sentido, não é apenas um reflexo ou sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Sendo assim, o signo possui uma realidade objetiva e pode ser encarnado materialmente “seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” Portanto, o signo é entendido como um fenômeno do mundo exterior.

As palavras como signo são consideradas para Bakhtin (1995, p. 34) um fenômeno ideológico por excelência, de maneira que “a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo”. Mas, a palavra não é apenas um signo; é também um signo neutro:

O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher

qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. (BAKHTIN, 1995, p. 35).

Na perspectiva bakhtiniana, a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Para se compreender qualquer criação ideológica, seja um quadro, uma peça musical, um filme, um ritual ou um comportamento humano, é necessário investigar os discursos que permeiam tais signos fazendo uma análise do contexto histórico de produção desses signos.

Um dos personagens do episódio é Ronaldo, o garoto apadrinhado por Lisa. Ora, entre tantos nomes possíveis, não é difícil entender o porquê da escolha do nome Ronaldo para o garoto órfão, uma vez que este é o nome do famoso jogador de futebol brasileiro, muitas vezes mencionado não apenas como Ronaldo, mas também como “Ronaldo Fenômeno”, ganhador do título de melhor jogador do mundo pela FIFA e pela revista *World Soccer* em 1996, 1997 e em 2002.⁶³

Ronaldo mora em um orfanato em situação precária, inclusive sem porta. Com as doações de Lisa, o garoto pode comprar um sapato novo e com o “troco” comprar uma porta para instituição. Em gratidão, a organização beneficente envia um vídeo para Lisa. No vídeo, Ronaldo agradece Lisa por sua generosidade:

Oi Lisa! Obrigado por sua doação. Por causa da sua generosidade eu comprei sapatos maneiros que vão durar muitos carnavais. Valeu gatinha! (enquanto faz alguns passos de samba). E com o troco do dinheiro, o orfanato pode comprar uma porta! Agora os macacos não podem mais me pegar. Ah, não! (enquanto corre de um bando de macacos). (Excerto do episódio 284 de Os Simpsons.)

A seqüência de imagens I retrata a cena descrita:

Seqüência de imagens I: Ronaldo.



⁶³ Informações disponíveis em: <http://imortaisdofutebol.com/2012/05/25/craque-imortal-ronaldo/>. Acesso em 10 Ago. 2015.



Fonte: *Os Simpsons*. O feitiço de Lisa. FOX, 2002.

Legenda: O garoto Ronaldo agradece Lisa por sua generosidade, com o dinheiro o dinheiro

A sequência de imagens I, assim como o texto verbal que a compõe, apresenta-se como um discurso crítico em relação ao descaso vivenciado pelo orfanato, instalações precárias, falta de investimentos e de condições básicas para o funcionamento do orfanato. Como se não bastasse toda a precariedade, os macacos aparecem subitamente prontos a invadirem o local. O Brasil é aqui representado como um país selvagem e em condições de submundo. Vale deixar claro que representações como estas não emergem do nada. Qualquer produção artística em suas múltiplas formas dialoga com outras produções.

O enredo do episódio *Blame it on Lisa* (O feitiço de Lisa) também pode ser entendido como texto. Não se trata é claro de um texto literário ou impresso, mas de um texto midiático que como tal é intertextual, ou seja, dialoga com outros textos midiáticos:

Qualquer texto literário, enquanto desempenho verbal impresso, constitui uma forma de ação verbal, calculada para a leitura ativa e respostas internas, e para reação impressa por parte de críticos, e pastiche ou paródia por outros escritores. (STAM, 1992, p. 34).

Em 1984, foi lançado pelo cinema americano o filme *Blame it on Rio* (O feitiço do Rio). É possível perceber que os enunciados presentes no episódio *Blame it on Lisa* (O feitiço de Lisa) se relacionam com aqueles presentes na produção anterior, na qual o cinema americano já havia retratado o Brasil como um país onde pessoas e animais selvagens circulam pelos mesmos espaços. Não há dúvida de que exista uma intertextualidade entre as duas produções.

O futebol também ganha destaque no episódio. Na recepção do hotel, já no Rio de Janeiro, a família *Simpsons* é recebida como se estivesse em meio a uma partida de futebol: a balconista joga a chave com os pés, outro funcionário faz embaixadinhas

com a chave e as malas são recebidas de cabeça por outro funcionário do hotel, que comemora como se tivesse marcado um gol, tirando inclusive a camisa, como fazem muitos jogadores em campo. A cena é retratada pela sequência de imagens II:

Sequência de Imagens II: Loucos por futebol



Fonte: *Os Simpsons*. O feitiço de Lisa. FOX, 2002.

Legenda: Funcionários do hotel cumprem suas funções como se estivessem em meio a uma partida de futebol.

Um estereótipo frequentemente atrelado à figura do brasileiro e amplamente difundido em outros países é o do jogador de futebol nato. Alguns jogadores que se tornaram ídolos, como por exemplo, Pelé, Romário, Garrincha, Ronaldo e Neymar, fortalecem essa imagem do futebol como algo intrínseco ao brasileiro. Essa cena dos funcionários do hotel, agindo como se estivessem em uma partida de futebol, apresenta o brasileiro como fanático por futebol, uma vez que o esporte não se restringe aos campos, mas passa a fazer parte do cotidiano do brasileiro, invadindo outros espaços.

Para Bakhtin (apud Stam, 1992, p. 62), “o embate ideológico localiza-se no centro vivo do discurso” em diversas formas, entre elas o texto artístico. Na cena anteriormente descrita, nota-se uma ideologia sobre o brasileiro, ou seja, uma forma de entender o brasileiro como naturalmente habilidoso em relação ao futebol e fascinado pelo esporte. Vale lembrar que talvez essa ideologia já tenha sido reformulada, por conta do atual cenário do futebol nacional e a derrota da seleção brasileira na Copa do Mundo de 2014. Porém, no contexto de produção do episódio, em 2002, época de Copa do Mundo, o Brasil era tido como o único país a participar de todas as edições do torneio organizado pela FIFA⁶⁴.

Em outro momento, Bart assiste a um programa voltado ao público infantil – Telemelões. Nele, a apresentadora usa roupas sensuais e praticamente não fala, está

⁶⁴ Fédération Internationale de Football Association (Federação Internacional de Futebol).

a sorrir na maior parte do tempo ao som de uma música cuja letra consiste na repetição de uma única palavra: “Esquentou!” Ao batuque da música, a apresentadora esfrega o bumbum em um abacaxi gigante, outras dançarinas fazem o mesmo em algumas letras no alfabeto. Em outro momento, a apresentadora ensina para as crianças o sentido horário e anti-horário, exemplificando-o com movimentos dos seios. Bart encontra o programa enquanto assiste televisão no quarto do hotel. O garoto descreve o programa infantil como o preferido no Brasil:

- *Vai começar o programa infantil preferido do Brasil: telemelões!*

A Sequência de imagens III apresenta os dois momentos descritos:

Sequência de imagens III: Programa infantil.



Fonte: *Os Simpsons*. O feitiço de Lisa. FOX, 2002.

Legenda: A sensualidade presente no programa infantil.

A mulher brasileira é frequentemente representada com roupas curtas e se portando de forma sensual. Mas, não seria um exagero deslocar essa imagem de mulher para o contexto de um programa infantil? Sem muito esforço, é possível notar que a apresentadora do programa infantil, retratada no episódio, dialoga com a famosa apresentadora brasileira Xuxa Meneghel, também conhecida pelo público americano, uma vez que, em 1993, Xuxa assinou um contrato com a produtora norte-americana *MTM Enterprises*, o que possibilitou a exibição da versão americana de

seu programa em inglês. O programa era transmitido diariamente e exibido por mais de 100 emissoras, com cobertura de cerca de 85% do território norte-americano.⁶⁵

A imagem enquanto enunciado reflete outros enunciados. Segundo Bakhtin (1992, p. 316), “os enunciados não são indiferentes uns aos outros, refletem-se mutuamente.” Acrescenta ainda que: “O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados”. O enunciado também pode ser considerado como uma resposta a enunciados anteriores, refutando-os, confirmando-os, completando-os, baseando-se neles ou de um modo ou do outro contando com eles. Sendo assim, o enunciado deve ser analisado dentro de uma cadeia, de um contexto, de um momento histórico.

Voltando à sequência de imagens III, a apresentadora do programa infantil não está ali por acaso, ela reflete uma realidade. Nesse caso, a imagem da apresentadora Xuxa. Uma breve busca na internet resultou em algumas imagens de Xuxa no início da carreira como apresentadora, em 1983. As imagens encontradas envolvem sensualidade, e o figurino também dialoga com as cenas apresentadas:

Sequência de imagens IV: Apresentadora Xuxa.



Fonte: Google Imagens. **Legenda:** Apresentadora Xuxa em performances sensuais e provocativas.

Além disso, frequentemente as propagandas turísticas do Brasil remetem a mulheres bonitas, na praia e de biquíni fio dental. Mais uma vez, os conceitos de

⁶⁵ Imagens coletadas em: Memórias Globo, Curiosidades sobre o *Xou da Xuxa*.

dialogismo e enunciado em Bakhtin nos ajuda a entender que a apresentadora infantil, retratada no episódio, dialoga e reflete algumas propagandas difundidas pelo setor turístico de nosso país. Novamente, a partir de buscas na internet, algumas imagens evidenciaram este estereótipo da mulher brasileira que é apresentado aos turistas como um atrativo do Brasil, como mostra esse cartão postal da praia de Copacabana, no Rio de Janeiro:

Imagem IV: Cartão Postal da praia de Copacabana



Fonte: Google Imagens.

Legenda: O corpo da mulher brasileira como propaganda turística do Brasil.

Em outro trecho selecionando, no intuito de encontrar o garoto órfão, Homer entra em um táxi não licenciado e se torna vítima de um sequestro. O cenário do episódio é a cidade do Rio de Janeiro, mas os bandidos levam Homer para um cativeiro em meio à floresta amazônica.

Sequência de imagens IV: Floresta Amazônica



Fonte: Os Simpsons. O feitiço de Lisa. FOX, 2002.

Legenda: Vítima de um sequestro, Homer é levado para um cativeiro em meio à floresta amazônica.

A pergunta que se faz é: a floresta Amazônica fica localizada no Rio de Janeiro? A resposta é não. Mas o autor do episódio não sabia disso? É provável que o autor fosse ciente dessa informação, mas, voltando à ideia de que a animação satiriza os próprios americanos, a Amazônia pode ter sido incluída propositalmente na composição do cenário. Será que os americanos acreditam que toda a mata do território brasileiro corresponde à Floresta Amazônica? Esta é uma questão que não pretende ser respondida neste artigo.

O ataque de morcegos também é um tanto curioso, por se tratar de animais com hábitos noturnos. É estranho que Homer tenha sido surpreendido por um bando deles em plena luz do dia - mais uma provável sátira aos americanos.

Outro discurso apresentado nessa cena faz menção ao desmatamento da Floresta Amazônica. Há um trecho em que os sequestradores dizem o seguinte:

- Essa é a Amazônia. Mas, veja bem, pois estamos queimando ela toda!

É válido mencionar que de 2000 a 2010, a Amazônia perdeu cerca de 240 mil quilômetros quadrados de cobertura florestal, uma área do tamanho do Reino Unido e pouco menor que o Estado de São Paulo, que tem 248.222 quilômetros quadrados. 80% desse desmatamento ocorreram no Brasil, território com maior área de floresta do continente (62%).⁶⁶ É possível perceber que o enunciado dos sequestradores reflete essa realidade.

Considerações finais

A partir das análises realizadas, nota-se que as palavras e o texto do episódio discutido não são expressões do acaso, essas são marcadas por intencionalidades e ideologias que vão além do texto verbal. A ideologia está no não-verbal, no não dito. O não dito se insere no que conhecemos como exotopia, que se refere a tudo que lhes é exterior. Isso significa que a criação estética é perpassada pelo seu condicionamento social, político, cultural e econômico. Como afirma Amorim (2001, p.133), “Toda palavra de seu próprio contexto provém de outro contexto, já marcado

⁶⁶ Informações coletadas no site: <http://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 10 Jul. 2015.

pela interpretação de outrem”. Esse outro não é necessariamente de carne e osso, mas sim um outro cultural, ideológico.

Além disso, fica claro que o episódio “O feitiço de Lisa” é um texto polifônico, pois dialoga com outros textos, outras imagens que remetem ao que é exterior à obra que se localiza, inclusive, no não dito.

Espera-se que este artigo tenha conseguido mostrar, mesmo que modestamente, o quanto nossos discursos estão atravessados pelo discurso do outro, e isso se aplica também as produções artísticas. Os enunciados podem afirmar, complementar, negar, ironizar e reproduzir outros enunciados, daí a importância em se levar em consideração o contexto de produção da obra.

É certo que o episódio escolhido apresenta muitas outras questões que não foram aqui trabalhadas. Além disso, o presente artigo é também um enunciado e como tal se relaciona com outros enunciados. Também é construído em um contexto específico que possibilita entender o episódio dentro desses limites, uma vez que o mesmo episódio pode ser entendido de maneira diferente em outros contextos.

Referências

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

MATOS, A. V; ANASTÁCIO, S. M. Tradução cultural em “Feitiço de Lisa” de Os Simpsons em aula de inglês como língua estrangeira. [2008]. Disponível em: < s://intervozesdotcomdotbr.files.wordpress.com > Acesso em: 13 jul. 2015.

STAM, R. Bakhtin: **Da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 1992.

O CAMPO NAS VOZES DE CRIANÇAS E DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Maria Aparecida de Oliveira (PPGEdu /UFMT)
Mestranda na área de Educação- PPGEdu/UFMT
Campus de Rondonópolis

Cancionila Janzkovski Cardoso
Professora Associada da UFMT – Campus de
Rondonópolis

Resumo

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa que analisa produções textuais, sobre a vida no campo, de alunos da 2ª e 3ª fase do I Ciclo do Ensino Fundamental de uma Escola pública municipal, localizada no campo, no município de Rondonópolis, Mato Grosso, igualmente, vozes de duas professoras alfabetizadoras quanto aos saberes necessários para atuar em uma Escola do/no campo. Os resultados parciais revelaram que para ser professor alfabetizador do/no campo o mesmo precisa conhecer a realidade de seus alunos, suas vivências, suas culturas e suas tradições. As produções de escrita dos alunos revelaram que toda produção, seja ela oral ou escrita, sempre traz a palavra do outro, apreendida em determinado situação ou contexto.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Escola do/no campo.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida junto a uma escola, pública municipal, localizada no campo, no município de Rondonópolis, Mato Grosso, cujo objetivo foi analisar produções de escrita, sobre a vida no campo, de alunos da 2ª e 3ª fase do I Ciclo do Ensino Fundamental, confrontando-as com as vozes das professoras, regentes, quanto aos saberes necessários ao professor alfabetizador para atuar na escola do/no campo. Neste sentido, serão consideradas as contribuições de Bakhtin quanto aos conceitos de dialogismo, polifonia e alteridade para a análise das produções escritas dos alunos e das entrevistas com as professoras das turmas.

O estudo, de abordagem qualitativa, se apropriou da análise discursiva de uma produção textual, solicitada aos alunos pela pesquisadora, a partir do tema “O que é para você viver no campo?”. Com as professoras destas turmas, a análise discursiva originou-se a partir de trechos de uma entrevista semiestruturada.

A fundamentação teórica e a análise dos dados desta pesquisa estão ancoradas nos teóricos: Soares (2013); Cardoso (2000); Caldart (2004); Silva, Leal e Lima (2012), Amorim (2002); e Bakhtin (1997).

A educação do campo: diversos olhares

A educação do campo emerge da luta de diferentes movimentos sociais do campo e sociedade civil que se organizaram a partir da década de 80 para discutir e projetar propostas visando à consolidação dos anseios, expectativas, sonhos de trabalhadores e trabalhadoras do campo por uma educação que valorize os povos do campo nas suas especificidades. Uma educação que valorize a diversidade de seus sujeitos, os seus ritmos e os seus conhecimentos.

A iniciativa do governo federal em oportunizar aos educadores a Formação do PNAIC- Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa demonstra uma preocupação com a qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras. O programa defende que é direito de toda criança estar plenamente alfabetizada até os oito anos de idade, independente de ela pertencer a uma escola urbana ou rural. Com isso, são implementados materiais específicos que tratam da alfabetização e do letramento considerando a realidade dos povos do campo.

Neste sentido, Silva, Leal e Lima (2012) afirmam:

O lugar de onde se vê e vive o mundo não pode ser esquecido nas propostas de alfabetização para as escolas rurais, pois é suficientemente clara a concepção de que não dá para ter no campo uma escola que pensa e (de) forma a partir dos ideais identitários das cidades. Fortalecer a identidade dos sujeitos do campo é um dos papéis centrais da escola. Esta identidade tem relação com o projeto de desenvolvimento defendido e com a clareza política e prática cultural de seus sujeitos. Não se trata de diferenciar campo e cidade, mas de situá-los desde a história e projeto de vida dos sujeitos, da dinâmica da região, e do funcionamento do país e do mundo. É importante frisar que a educação do campo não propõe um fechamento, ao contrário, quer abrir ao mundo, ao novo, a formação dos sujeitos do campo (SILVA; LEAL; LIMA, 2012, p.16).

Alfabetizar não é tarefa simples, e o desafio para o professor do campo se torna muito maior por ter que considerar as especificidades da realidade em que seus alunos estão inseridos. É imprescindível que o educador busque, por meio dos referenciais teóricos, o conhecimento sobre o processo de alfabetização e do

letramento, para assim construir uma prática pedagógica capaz de garantir aprendizagem de todos os alunos.

Com base no que afirma Caldart (2004, p.157), o educador que atua na escola do/no campo deve considerar “as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, combinar estudo com trabalho, com cultura [...] pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade”.

Sob o mesmo ponto de vista, o professor alfabetizador precisa considerar o currículo em movimento, valorizar os saberes específicos dos povos do campo e suas especificidades e propor aos seus alunos atividades que promovam a alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, alfabetizar considerando o contexto, desenvolvendo práticas sociais de leitura e de escrita, significativas.

Cardoso (2000) entende que:

[...] A escola, enquanto instituição formalmente responsável pelo saber, deve tanto dominar a compreensão do processo - e assim propor alternativas para facilitar o percurso da criança – como também deve instrumentalizar-se a fim de lidar com a diversidade nas formas de apreensão do saber. [...] (CARDOSO, 2000, p. 205)

Com base nessa compreensão, o professor precisa saber mediar condições que oportunizem o avanço de seus alunos no processo de produção do conhecimento. Assim faz-se necessário levar em conta que cada um assimila o conhecimento de uma forma e num ritmo próprio. É importante, também, considerar neste contexto a formação do professor alfabetizador. Formação, esta, que o possibilite compreender as muitas facetas do processo de alfabetização. Para Soares (2013):

[...] a formação do alfabetizador [...] tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve, a saber, operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 2013, p.24-25).

Assim sendo, constituir-se um bom professor alfabetizador pressupõe um longo processo de amadurecimento profissional e de formação constante.

Metodologia da pesquisa

O presente estudo preocupou-se em analisar a produção textual dos alunos da 2ª e 3ª fase do I ciclo do Ensino Fundamental e as vozes de duas professoras alfabetizadoras sobre os saberes necessários para atuar em uma Escola do/ no campo.

A produção do texto com o tema: “O que é para você viver no campo?” foi solicitada pela pesquisadora a todos os alunos das turmas da 2ª e da 3ª fase do I ciclo do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rural 14 de Agosto, localizada no município de Rondonópolis, Mato Grosso. A escolha das turmas para a realização desta pesquisa ocorreu por conta de que as professoras regentes destas turmas participaram da formação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entendendo que este programa de formação continuada valoriza e distingue a educação do/no campo. Assim, serão analisadas também as vozes das professoras regentes quanto aos saberes necessários ao professor para atuar na escola do/no campo. Dentre as produções dos alunos, foram escolhidas duas de cada turma tendo como critério de escolha as melhores na constituição da escrita, ou seja, a escrita de dois (as) alunos (as), de cada turma, que foram capazes de compreenderem/interpretarem a contento a solicitação da pesquisadora quanto à escrita do texto. Segundo Bakhtin “[...] a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa: o ouvinte concorda ou discorda, completa, adapta, apronta-se para executar, etc.”

As vozes das professoras

Solicitei as duas professoras que escolhessem um nome fictício para serem identificadas. A professora da 2ª fase escolheu o nome fictício de Manga-Rosa e a professora da 3ª fase o nome de Girassol. Portanto, ambas são identificadas pelos nomes escolhidos. Ao serem questionadas sobre que saberes estão envolvidos no processo de alfabetização e letramento em atendimento aos alunos do campo, elas assim respondem:

A professora Manga- Rosa:

Um bom professor alfabetizador não vem pronto, ele tem que se moldar. Ele tem que ter sempre em mãos o seu planejamento. Primeiramente ele tem que saber o que vai ensinar né? A partir da

hora que ele sabe o que vai ensinar ao aluno, ele também precisa considerar a necessidade do aluno dentro deste planejamento, ou seja, procurar moldar o seu planejamento de acordo com a realidade e a vivência da criança. Porque a criança está rodeada de números, de objetos [...] de tudo. E a partir dessa vivência trabalhar os rótulos. Trabalhar também a realidade a partir da vivência no campo. Perguntar para a criança quantos litros de leite o seu pai tira por dia. Como que mede? Esta é uma vivência que nós, muitas vezes, não sabemos e a criança do campo sabe, porque vivencia isto. Com esta prática o professor conseguirá alfabetizar, a partir do mundinho da criança para depois estar levando-a para fora (Professora Manga-Rosa, 2014).

A professora Girassol manifestou que:

[...] É aquela questão, persistência, amor, planejamento, correr atrás mesmo. [...] O professor do campo deve trabalhar com a realidade, do aluno, da família, do dia a dia da família, eles chegam com tanto conhecimento que traz de casa, contando da galinha que criou um pintinho, do bezerrinho que nasceu do porquinho, e que a mãe fez pamonha. E o professor valoriza isso. Isto acontece valorizando a vida do homem do campo, valorizando os pais. Olha como é bonito isso! Está vendo, você precisa ajudar a mamãe quando for necessário, isso ajuda muito. Bem ao contrário que se vier um professor que não tem este conhecimento, não vai ajudar. Porque, quando ele começar a falar da vida dele, do seu dia a dia, o professor também vai ficar assustado. – Mas que vida é essa? [...] E com o trabalho do professor motivando vai valorizar cada vez mais os pais, o aluno vai valorizar mais o trabalho do pai, isto vai fortalecer a vontade desta criança a permanecer na terra, a trabalhar, a fazer o mesmo trabalho que seus pais, e não ter vergonha. Porque muitas vezes, quando isso não é trabalhado, o aluno, a criança, o ser humano muitas vezes olha para trás com vergonha da sua história, e gente tem que quebrar isso. (Professora Girassol, 2014).

As professoras Manga-Rosa e Girassol trazem em suas vozes, saberes assimilados que consideram a importância do trabalho do professor a partir da realidade dos alunos. Há no discurso das professoras a presença do dialogismo, da polifonia, ou seja, "[...] outras vozes se fazem ouvir"[...]. (AMORIM, 2002.p.12). Ao analisar as vozes das professoras Manga-Rosa e da professora Girassol, é possível evidenciar um discurso apreendido por meio da formação inicial e continuada recebida ao longo da docência delas e, também, por meio de vozes de orientação da direção e coordenação pedagógica da escola, quando se referem à questão do planejamento e da necessidade de considerar a realidade e os conhecimentos prévios dos alunos, ao ensinar.

A professora Girassol evidencia, também, em seu discurso as vozes do movimento social por Uma Educação do Campo que defende a valorização de uma educação que considere e valorize os povos do campo em suas especificidades, conforme considerações em Caldart (2004).

Para Bakhtin, as nossas vozes estão sempre povoadas de outras vozes, uma vez que “o falante não é um Adão bíblico que nomeia o mundo pela primeira vez”. (BAKHTIN, 1997). Não há enunciado isolado. Assim, afirma Bakhtin (1997, p.376) [...] “Um enunciado sempre pressupõe enunciados que o precederam e que lhe sucederam: ele nunca é o primeiro, nem o último; é apenas um elo de uma cadeia [...]”. Ou seja, todo discurso precede a voz de alguém dita em algum momento, ou, em determinada situação.

Diante da complexidade do processo de aquisição da leitura e escrita pelos alunos na fase da alfabetização se torna imprescindível que o professor no seu fazer pedagógico considere a diversidade em sala de aula e os ritmos de aprendizagem.

As vozes das crianças acerca da vida no campo

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (Brasil, 1996), artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicas para atender as suas necessidades. Compreendo, assim, que essa garantia deve ser contemplada, sobretudo no processo de alfabetização, na perspectiva de que saber ler e escrever é um direito de todos e que precisa ser efetivado.

Neste cenário se torna evidente a necessidade de se compreender e levar em consideração os ritmos de aprendizagem de cada criança no processo de aquisição da leitura e da escrita. Cardoso (2000, p.255) nos possibilita entender que “aprender a ler e escrever é um dos aspectos envolvidos na complexa atividade de construção do conhecimento humano”. Afirma a autora, que este processo articula “as dimensões cultural e emocional, e que possui uma natureza multifacetada, enquanto fenômeno antropológico, sociológico, linguístico, psicológico e biológico”.

A criança ao produzir um texto, sendo ele oral ou escrito, se utiliza de referenciais já assimilados em vivências tanto na escola como em outros contextos. A aluna Manu e a aluna M^a Júlia, ambas da 2^a fase do I ciclo, em resposta a solicitação da pesquisadora assim escreveram:

Eu moro no sítio com o meu pai com a minha mãe e o meu irmão e eu acordo de manhã para vir para a escola todos os dias. A minha escola é muito bonita e a professora fez a provinha Brasil e eu tirei 9.0. Essa prova é muito importante e para o idebe da escola. Eu e minhas coleguinhas brincamos no recreio e no parquinho. Eu gosto também de ir pra educação física. chego naminha casa e como e faço o quilo e faço minhas tarefas e depois eu brinco com minhas bonecas e a judo a minha mãe a arumar a casa e judo o meu pai a tratar da galinha. Eu gosto de morar no sítio. (Manu, 2ª fase do I ciclo).

Eu moro no campo desde bebê com a minha mãe e meu pai e meu irmão e com a minha irmã antes dela casar.
Eu estudo na Escola 14 de agosto de manhã cedo. Teve festa na escola no dia 14 de agosto e a escola saiu na internet numa grande propaganda. Eu li que a escola 14 de agosto é uma escola modelo e tem projeto de horta.
Nos finais de semana eu brinco de boneca de bicicleta de barro e também ajudo a minha mãe e meu pai a alimentar as galinhas e os pintinhos e os caxorrinhos. Eu ajudo a minha mãe caçar piqui e cortar. Eu gosto de morar no campo porque é mais tranquilo do que a cidade. Aqui não tem barulho não tem bandido e a gente pode dormir com a janela aberta e não tem poluição. (Mª Júlia, 2ª fase do I ciclo)

As alunas Manu e Mª Júlia escrevem de forma sucinta a rotina diária em casa e na escola. Escrevem os textos de forma objetiva, clara e apresentam poucos erros ortográficos. Quanto aos erros apresentados pensamos que estes seriam corrigidos se as autoras retomassem a leitura do que escreveram. Demonstram noções básicas referentes ao uso da letra maiúscula e do ponto final, porém ainda, não conseguem fazer uso da vírgula para demarcação das pausas necessárias à compreensão do texto. Utilizam a conjunção “e” como elemento coesivo no sentido de enumerar aquilo que querem escrever.

Ao analisar o texto escrito por Manu e o texto escrito por Mª Júlia, percebemos que elas se apropriam de outras vozes para articularem os seus discursos. Manu, ao se referir a provinha Brasil, deixa evidente a voz da professora, e até mesmo, a voz da diretora que com certeza chamarem atenção para essa importante prova que avalia o desempenho da escola no IDEB. A aluna Mª Júlia, utiliza o discurso lido na internet para se referir à escola que estuda e a voz do pai e da mãe ao comparar que é mais tranquilo viver no campo do que na cidade.

Para Bakhtin (1997):

[...] nossa fala, isto é, nossos enunciados, estão repletos de palavras dos outros, caracterizados, em graus variáveis, pela alteridade ou pela

assimilação. [...] As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1997, p.314).

O aluno Tauam da 3ª fase do I ciclo, assim escreveu:

O Campo é um lugar maravilhoso, não tem poluição, mas o melhor é estudar na escola do campo, aqui é o melhor lugar do mundo, sem contar a floresta reservada na onde não podem caçar ou nem pescar, la tem um Corguinho onde da de pescar mas já passaram a serca de arrame farpado, para ninguém passar e anoite durmo sossegado enquanto os passarinhos nos confortás o ninho onde botam seus ovinhos.

Eu não consigo viver na cidade porque: Não da de passar na rua tranquilo e os bandidos e o calor é de cozinhar e a poluição é de matar.(Tauam,3ª fase I ciclo).

O aluno Tauam atende a solicitação da pesquisadora, evidenciando em sua escrita que o campo é um lugar maravilhoso. Tauam, mesmo evidenciando certa insatisfação por não poder pescar no “Corguinho”, não deixa o fato diminuir o valor que atribui à vida no campo. Apresenta poucos erros ortográficos, porém demonstra que está num processo conflituoso quanto ao uso da pontuação e acaba misturando no início do seu texto o lugar onde vive com a escola onde estuda. Ou seja, ele acaba atribuindo tudo a um mesmo local. No entanto, penso que Tauam ao escrever seu texto quis agradar o seu destinatário dizendo “mas o melhor é estudar na escola do campo”. Para ele não seria legal escrever um texto solicitado pela diretora da escola sem falar bem da escola, pois, “A palavra se dirige”, diz Bakhtin, e nesse gesto o outro já está posto”. (AMORIM, 2002, p.12).

A Aluna Alessandra, escreve um texto que expressa a tranquilidade em se viver no campo sendo capaz de estabelecer elos de seu discurso com outros discursos por ela assimilado:

Eu gosto muito de viver no campo é muito legal nós podemos brincar correr na grama que não tem movimentação, nós podemos fazer piquenique que não tem barulho, só o canto dos pássaros, morar no campo é muito bom a gente pode apreciar as paisagens. [...] tudo aqui é muito tranquilo na onde eu morro nós cultivamos mandioca, milho, tomate, quiabo e machiche. A nossa vida é simples, mas somos todos felizes e seremos para sempre. (Alessandra, 3ª fase do I ciclo).

A aluna Alessandra, demonstra facilidade ao organizar suas ideias. Escreve um texto bem elaborado com coerência e coesão. Porém, assim como Tauam, apresenta dificuldades quanto ao uso da pontuação.

Alessandra ao dizer: “A nossa vida é simples, mas somos todos felizes e seremos para sempre”, evidencia ecos e lembranças de enunciados ditos por outras vozes numa determinada esfera da comunicação verbal.

São evidenciados nas escritas das crianças, apenas aspectos positivos com relação à vida no campo. Podemos supor com isso, duas situações: elas realmente só enxergam vantagens em morar no campo, ou elas justificam essas vantagens ao ouvir as vozes dos adultos afirmando que morar no campo é bem melhor do que morar na cidade.

Considerações finais

A presente pesquisa objetivou analisar a produção de um texto escrito por crianças da 2ª e 3ª fase do I ciclo do Ensino Fundamental sobre a vida no campo e as vozes de duas professoras alfabetizadoras sobre os saberes necessários para atuar em uma Escola do/no campo.

Os resultados parciais da pesquisa revelaram que para ser professor alfabetizador do/no campo o mesmo precisa conhecer a realidade de seus alunos, suas vivências, suas culturas e suas tradições para uma melhor mediação dos saberes em sua prática pedagógica. Pode-se inferir que tais saberes, apontados pelas professoras, encontram eco em tematizações e textos estudados na formação inicial e continuada. As produções de escrita dos alunos, igualmente, revelaram que toda produção, seja ela oral ou escrita, sempre traz a palavra do outro, apreendida em determinado situação ou contexto. Segundo Bakhtin (1997, p.385), vivemos “no universo da palavra do outro [...] A complexa relação com a palavra do outro, em todas as esferas da cultura e da atividade, impregna toda a vida do homem.” Neste sentido, o diálogo permeia as nossas construções e nos constitui.

Resta perguntar: as professoras, que afirmam valorizar os saberes das crianças camponesas em suas práticas pedagógicas, percebem a idealização da vida no campo, apresentada pelas crianças em seus discursos escritos? Isso tem sido de alguma forma tematizado nas aulas? A escola tem formado alunos críticos ou conformados diante da realidade?

Obviamente esta pesquisa não se propõe a responder tais questões, que emergiram, justamente, a partir das vozes desses sujeitos, vinculados ao campo.

Referências

- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.7-19, julho / BRASIL. Lei nº. 9.394/96 **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Brasília. MEC, 1999.
- CALDART, Roseli S. **Por uma educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G; Roseli S.; Molina, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis/ RJ: Vozes. 2ª ed. 2004, p. 147- 158.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CARDOSO, C. J. **Da oralidade a escrita**. A produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá. Ed. UFMT, 2000.
- SILVA, José Nunes da; LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. Diferentes realidades, diferentes modo de organização: o planejamento escolar. In: **BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Educação do campo. Unidade 2**, Brasília: MEC, SEB, 2012.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6ª ed. 5ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2013.

ARTES E MATEMÁTICA: UMA POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAÇÃO DOS CONCEITOS DE GEOMETRIA PLANA NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

Liziani Mello Wesz
UFMT/CUR/ PPGEdu
Grupo de Pesquisa Investigação

Lucianne Gomes da Silva Mariano
UFMT/CUR/ PPGEdu
Grupo de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea/GEIJC (MT)

Resumo

Este artigo resulta de reflexões pedagógicas de duas professoras oriundas de escolas públicas dos estados do Espírito Santo(ES) e do Rio Grande do Sul(RS), integrantes do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Rondonópolis (UFMT/CUR/ PPGEdu). Durante o trabalho de campo para o desenvolvimento de suas respectivas dissertações de mestrado, ao compartilharem suas experiências em sala de aula, as professoras vislumbraram uma possível articulação interdisciplinar envolvendo Artes e Matemática. Utilizando a obra “Quadrado com Círculos Concêntricos”, de Kandinsky. Este artigo tem por objetivo explorar os conceitos matemáticos envolvidos no processo ensino aprendizagem de geometria plana através da apreciação estética, contextualização histórica e fazer artístico, proposto pela abordagem triangular associadas a recursos do software Grafequation. Elegemos como referencial metodológico a abordagem qualitativa. Pedagogicamente, acreditamos que a interdisciplinaridade destaca-se como um elo que não atua de forma segmentada, mas reforçam-se de forma integradora para a formação do sujeito consciente e atuante no mundo a que está inserido.

Palavras-chave: Artes. Matemática. Interdisciplinaridade.

Introdução

Este artigo resulta de reflexões pedagógicas de duas professoras, oriundas de escolas públicas dos estados do Espírito Santo e do Rio Grande do Sul. Integrantes do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Rondonópolis (UFMT/CUR/ PPGEdu), as professoras mestrandas estão em fase de desenvolvimento de suas dissertações e, durante o trabalho de coleta e análises de dados, encontraram um ponto em comum acerca do tema interdisciplinaridade.

Ao considerarem as características peculiares de suas respectivas áreas de atuação, e compartilharem suas experiências em sala de aula, percebeu-se um

consenso significativo no que tange a didática adotada por ambas em práticas pedagógicas anteriores. A resignificação de conteúdos e a ruptura de possíveis paradigmas didáticos eram premissas na atuação das mesmas. Nesse sentido procurou-se avaliar a possibilidade de consolidação da articulação entre as disciplinas Artes e Matemática, no processo ensino aprendizagem de Geometria Plana, utilizando a obra “Quadrado com Círculos Concêntricos” de Walissy Kandinsky como tema gerador para o conteúdo interdisciplinar.

Fundamentamo-nos na pesquisa qualitativa apoiando-nos em Minayo (2011, p.621) pois para a autora uma investigação qualitativa precisa utilizar “os verbos: compreender e interpretar; e os substantivos: experiência, vivência, senso comum e ação social”.

No que corresponde aos estudos bibliográficos recorremos a alguns autores que tratam das temáticas, sobre Artes em Barbosa (2003 e 2006), BRASIL (2000); sobre Matemática, em Gravina (1996), Fiorentini (2005); sobre interdisciplinaridade em Fazenda (1994) e Gonçalves (2007).

A questão que norteia este trabalho é: Trabalhando a interdisciplinaridade entre Artes e Matemática, quais as possibilidades de resignificação dos conceitos de geometria plana no desenvolvimento da prática docente.

A disciplina de Matemática

No transcorrer de sua trajetória profissional, a professora de Matemática percebeu que, em diversas situações, sua disciplina de atuação era destacada entre as demais do currículo, como uma importante responsável pela postergação do avanço dos alunos em distintas séries da educação básica, colaborando para o fracasso escolar.

Neste percurso observamos que os alunos da educação básica têm grandes dificuldades em imaginar tridimensionalmente as figuras geométricas. Essa dificuldade faz com que os mesmos não consigam realizar simples cálculos de área, volume e outras medidas nos sólidos geométricos. Uma característica peculiar deste conteúdo disciplinar é a necessidade que os alunos desenvolvam habilidades visuais, percebendo que a geometria está presente no mundo em que vivemos, possibilitando assim a capacidade de resolver problemas práticos do cotidiano. Gravina (1996), afirma que:

O aspecto de construção de objetos geométricos raramente é abordado; dificilmente encontramos no livro escolar a instrução “construa”, e no entanto esta é uma das atividades que leva o aluno ao domínio de conceitos geométricos. Mais difícil ainda é encontrar questões do tipo “o que podemos dizer nesta situação?” ou “que regularidades percebemos?”, onde estratégias de investigação devem ser estabelecidas. (GRAVINA, 1996, p.2)

Percepções pedagógicas como as que envolvem a tridimensionalmente das figuras geométricas reforçam o discurso que a Matemática contribui para as evasões e reprovações destes alunos. Assim, insurge a necessidade de analisar essa situação e refletir sobre ela, procurando conhecer melhor os fatores que poderiam estar influenciando essa condição.

O que faremos nós, os professores de Matemática? Poderemos improvisar? Que formação recebemos ou recebem os professores para fazer face a estas novas exigências? Que meios foram postos à nossa disposição?

Sabemos que a construção do conhecimento não nasce do dia para a noite ou por decreto do professor, mesmo que bem intencionado, entretanto acredita-se que existem formas de modificar essa situação através da ressignificação de conceitos e de possíveis reposicionamentos didáticos.

Uma das possíveis formas para a alteração desta realidade é a utilização, por parte do professor, em seus planejamentos diários, da interdisciplinaridade. Por ser um instrumento de extrema relevância na sociedade contemporânea a interdisciplinaridade fornece novos caminhos para o conhecimento permitindo a superação dos desafios educacionais no cotidiano escolar.

O desafio para o professor contemporâneo é encontrar alternativas práticas, lúdicas e desafiadoras para transformar a Matemática, que hoje é considerada o "bicho papão" da maioria dos estudantes, em uma ciência produzida e desenvolvida pelos próprios alunos.

Fiorentini (2005, p.111-112) destaca que o professor necessita “[...] promover atividades exploratórias e problematizadoras das dimensões conceituais, epistemológicas e históricas dos saberes matemáticos[...] de modo que o aluno se constitua em sujeito de conhecimento, isto é, no principal protagonista do processo de aprender”.

O saber matemático deve ser desenvolvido em um "ambiente" de livre pensar, indagar, explorar, duvidar, acreditar, criar e construir, transformando a Matemática

teórica em algo prático e útil para os alunos. Para tanto, esse ambiente deverá ser construído por todos os envolvidos no processo de produzir-conhecer e ampliado pela agregação de conceitos advindos de outras áreas do saber, que possa colaborar para a uma relação dialógica entre alunos, processo ensino aprendizagem e professores.

Nessa acepção, a arte se destaca como uma ferramenta interdisciplinar facilitadora para a compreensão das formas geométricas, ao inserir o aluno no universo da atividade criativa e da apreciação estética, remetendo-o ao domínio da aprendizagem, seja ela formal ou informal.

A disciplina de Artes

A Arte foi oficializada no currículo das escolas brasileiras em 11/08/1971 com a lei nº 5692/71- “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBN).

Atualmente, no que se refere à arte-educação, temos como principal referência teórico-metodológica no Brasil a Abordagem Triangular, também denominada Metodologia Triangular e Proposta Triangular, adotada no PCN Artes (BRASIL, 2000).

Elaborada por Ana Mae Barbosa, a Abordagem Triangular trabalha três pilares de sustentação: 1-A apreciação estética (análise da obra/imagem); 2-A contextualização histórica (História, Sociologia, Filosofia da Arte); 3-O fazer artístico (trabalho prático/manual). Ao aliar a teoria com o fazer artístico, a experiência prática e a vivência, o sujeito passa a interagir com a obra de arte, inserindo-se neste mundo fantástico e imagético, (re)conceituando, (re)inventando e (re)descobrendo potencialidades estéticas, cognitivas, históricas, pessoais e sociais.

Ao fazer e conhecer Arte, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre a sua relação com o mundo. Desenvolve potencialidades como percepção, observação, imaginação e sensibilidade, que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo (BRASIL, 2000, p. 44).

A Arte, inserida no contexto escolar e/ou trabalhada de maneira interdisciplinar, ultrapassa o somente “fazer artístico”, propondo também um autoconhecimento que contribui inegavelmente para a apreensão significativa dos conteúdos das demais disciplinas do currículo.

Didática de ensino e sua característica mutante

O processo de ensino aprendizagem em sala de aula lida constantemente com uma necessidade de ressignificação de conteúdos. Mesmo que o currículo permaneça imutável e as disciplinas sejam pré-estabelecidas, a didática de ensino tem por desafio abandonar velhos paradigmas e saciar a característica dinâmica e irrequieta da educação contemporânea.

Se considerarmos o aspecto cognitivo dessa demanda educacional, podemos afirmar que em seu trabalho e como cidadão, o professor precisa manter-se atualizado, estando atento a fatos e acontecimentos que o forneça um olhar mais abrangente e globalizante sobre sua matéria. Trata-se de um exercício autocrítico constante que transforma os modos de agir frente a uma nova realidade.

O problema não é capacitação, o problema é a atualização. Qualquer professor precisa estar atualizado. Eu não concebo um professor que não procure, em um ano inteiro, um curso, uma conferência, ao menos para trocar ideias. A atualização deve, então, ser permanente e não algo esporádico como esta tal capacitação! (BARBOSA, 2006, p.1).

A atualização pedagógica e uma possível reorganização da prática educativa propõe facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, seguindo uma perspectiva interdisciplinar e contextualizadora. Todavia, vale a pena ressaltar que a interdisciplinaridade tem uma função instrumental para o processo de aprendizagem. Trabalhar a interdisciplinaridade não consiste em instituir novas disciplinas ou estabelecer inéditos saberes, mas em utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para compreensão de um fenômeno.

Segundo Fazenda (1994) a interdisciplinaridade pressupõe um conhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria área ou disciplina e de seus agentes, com relação a conhecimentos das demais disciplinas. Assim sendo, é fundamental a capacitação dos indivíduos envolvidos neste procedimento e na criação de novos enfoques ou aportes.

A metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser mundo (FAZENDA, 1994, p.69-70).

A utilização da interdisciplinaridade, envolvendo a disciplina de Artes e Matemática, estabelece relações mais amplas entre criatividade, imaginação, habilidades e estratégias para a resolução de problemas matemáticos.

E ainda segundo Gonçalves (2007, p.148) “Muitos dos avanços científicos e tecnológicos de hoje decorrem dessa nova abordagem de pesquisa e de atuação profissional que é a interdisciplinaridade.”

A interdisciplinade em ação

Os conceitos de geometria plana trabalhados integram o conteúdo da disciplina matemática em diversas fases da educação. Todavia a proposta interdisciplinar aqui relatada é indicada para o ensino médio uma vez que o usoda tecnologia está inserido na atividade prática.

Objetivando explorar uma possível aplicação da interdisciplinaridade na prática de ensino, organizamos um planejamento de atuação envolvendo as disciplinas Artes e Matemática, enlaçadas pela utilização das novas tecnologias em sala de aula, neste caso, utilizando o software Grafequation.

O cronograma de atividades e estratégias de atuação foi organizado conforme descrição do quadro abaixo:

Quadro 1- Atividades e Estratégias de Ensino

OBJETIVOS	AÇÃO	RECURSO
Momento 1 (2h/a)		
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar e contextualizar a obra “Quadrados com Círculos Concêntricos”. (Disciplina Artes) - Explorar a representação algébrica. (Disciplina Matemática) - Relacionar representação algébrica a sua representação geométrica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da obra Círculos Concêntricos com conceitualização histórica e plástica sobre a obra e o artista. - Apresentação do software e as formas e relações matemáticas envolvidas na construção da releitura da obra artística a partir do software. 	Software Grafequation
Momento 2 (2h/a)		
<ul style="list-style-type: none"> - Explorar os comandos do software. (Utilização da tecnologia) 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração dos comandos e experimentação do software através de construções livres. 	Software Grafequation

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Através do quadro 1, podemos observar que no **primeiro momento** será apresentado aos alunos a obra “Quadrados com Círculos Concêntricos”, criada em 1913, pelo artista russo Wassily Kandinsky. A apresentação da obra será iniciada com a observação das imagens e cores inseridas na composição plástica.

Vale a pena destacar que o abstratismo de Kandinsky é formado por grandes períodos de estudos e amadurecimentos como artista plástico, sempre baseado nas experiências pessoais e nas aulas de Artes Visuais que ministrava. Paralelamente à atividade didática, sua pintura altera-se, com a utilização de um vocabulário mais geométrico. O uso de retas paralelas e angulares, formas geométricas, séries descendentes de círculos, triângulos e quadrados marcam grande parte de suas criações, além da exploração e valorização contínua das cores. As manchas coloridas dos quadros anteriores são substituídas por círculos e linhas desenhados com precisão matemática como podemos observar na figura abaixo:

Figura 2- Obra “Quadrado com Círculos concêntricos” (1913)



Fonte: ateliearteiramt@blogspot.com
<http://ateliearteiramt.blogspot.com.br/2015/02/novos-tons-em-kandinsky.html>

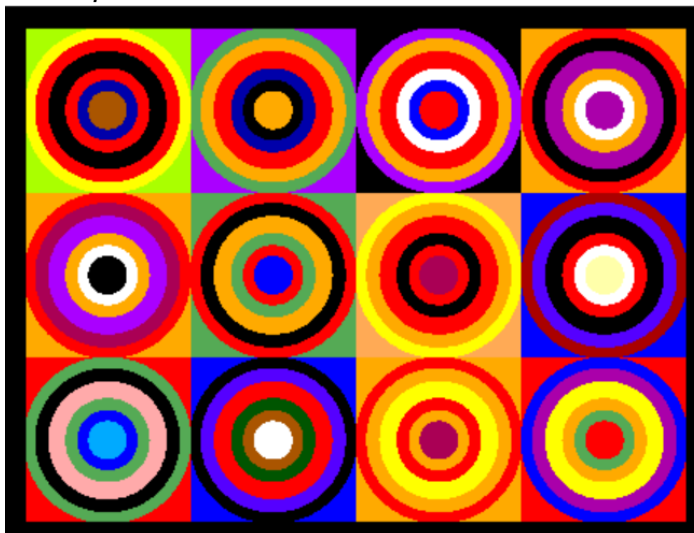
Após a observação, contextualização histórica da obra, inicia-se o **segundo momento** onde serão efetivados os princípios da Abordagem Triangular proposta por Barbosa (2010), que compreende a apreciação estética (identificação de figuras geométricas na composição); a contextualização histórica (história da obra e breve biografia do artista); o fazer artístico (releitura da obra utilizando a proposta interdisciplinar (Artes e Matemática) e os recursos do software Grafequation).

O principal objetivo dessa atividade será introduzir o estudante ao uso do software, onde através desta situação de aprendizagem buscaremos demonstrar a relação entre a parte algébrica e a geométrica do recurso.

Acredita-se que os estudantes poderão ter diversas dificuldades em perceber qual é a representação algébrica que corresponde à representação geométrica. Será solicitado aos alunos a instalação do software Grafequation em seus computadores pessoais para que possam fazer uso do dispositivo de aprendizagem em casa. Como tarefa será solicitado aos alunos que realizem a sua própria construção.

Diversas possibilidades podem ser exploradas pelos alunos ao transformar uma equação algébrica em uma representação geométrica. Segue abaixo, figura 2, uma das possibilidades de releitura da obra através da utilização do software Grafequation.

Figura 3- Figura construída utilizando o software Grafequation



Fonte: Construção realizada pela professora de Matemática.

Quadro 2- Exemplos de relações matemáticas utilizadas na construção da figura 2.

$-8.5 < x < -8$	$-2 > y > -6$
$-6.5 < y < 6.5$	$4 < x < 8$
$(x+6)^2 + y^2 < 1$	$-2 < y < 2$
	$-4 < x < 0$

Fonte: Construção realizada pela professora de Matemática.

Considerações finais

A educação atual é composta por sujeitos mais ajustados a própria ideação, não mais voltados para dentro de si próprios como na escola moderna, mas projetados para fora, para os outros, para a interação e para a conectividade.

Partindo deste pressuposto, a interdisciplinaridade se destaca como um elo entre conceitos que não atuam de forma segmentada, mas reforçam-se de forma integradora para a formação do sujeito consciente e atuante no mundo a que está inserido.

Trabalhar a interdisciplinaridade entre áreas aparentemente opostas, como Matemática (concreta/racional) e Artes (subjéctiva/emocional) é extremamente satisfatório para docentes e discentes pois, neste caso, possibilita o encontro de um novo caminho para a ressignificação dos conceitos geométricos e uma aprendizagem matemática prazerosa.

É imprescindível destacar a importância de um diálogo, entre as distintas áreas do conhecimento e as disciplinas do currículo, estar alicerçado em um planejamento dos professores. Além da metodologia adequada aos conceitos propostos, os professores devem estar atentos para o fato que o conteúdo deve ser relevante, significativo e inserido no universo do aluno.

Outro fator a ser destacado é a utilização de recursos tecnológicos no contexto escolar. O professor da sociedade contemporânea precisa ser capaz de usar os recursos tecnológicos disponíveis. Em uma contemporaneidade em que a tecnologia abrangeu todos os seguimentos da nossa sociedade, a escola não pode se paralisar diante as transformações externas, permanecendo imutável em um mundo em que a velocidade e a tecnologia é característica máxima.

Parafrazeando Sibilía (2012), se tivéssemos congelado um cirurgião e um professor, há um século atrás, e agora os restaurássemos a vida; o cirurgião não reconheceria nem o lugar, nem os objetos de sua profissão, e se sentiria totalmente impossibilitado de agir. Por outro lado, o professor reconheceria seu espaço de trabalho como ainda sendo uma sala de aula, teria grandes possibilidades de encontrar um pedaço de giz e um quadro-negro, com os quais poderia começar a lecionar imediatamente.

Nesse sentido, o grande desafio para os educadores contemporâneos é integrar uma prática pedagógica que convive com ruptura e criação de paradigmas educacionais e aditar valores positivos em sala de aula.

A interdisciplinaridade propicia uma relação dialógica entre as disciplinas do currículo e a realidade do aluno contemporâneo, alargando as fronteiras do conhecimento, ressignificando conceitos e fornecendo a todos os envolvidos no processo de aquisição do conhecimento um olhar mais amplo e crítico sobre a nossa sociedade e, conseqüentemente nossa forma de fazer a educação.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – **Lei nº 5.692/71**, de 11 de Agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

_____. LDB – **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda da (Org.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Entrevista. In: Yoda, Carlos Gustavo e Carvalho, Eduardo – **Carta Maior**. 2006. (revista eletrônica). Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Entrevista-%96-Ana-Mae-Barbosa/12/10517>>. Acesso em jul. de 2015.

FIORENTINI, Dario. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 18, 107-115, junho 2005. Disponível em <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/266/249>>. Acesso em abr. de 2015.

GRAVINA, Maria Alice. **Geometria dinâmica uma nova abordagem para o aprendizado da geometria**. Disponível em <http://www.ufrgs.br/espmat/disciplinas/geotri/pdf/maria-alice_geometria-dinamica1996-vii_sbie.pdf> Acesso em dez. de 2009.

MARIANO, Lucianne Gomes da S. **Novos tons de Kandinsky**. Disponível em <<http://ateliarteiramt.blogspot.com.br/2015/02/novos-tons-em-kandinsky.html>>. Acesso em ago. 2015.

MINAYO, M.C.S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>>. Acesso em maio de 2015.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

A BOTIJA DE OURO – REFLEXÕES SOBRE A OBRA LITERÁRIA E AS PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Rozilene da Costa Batista
Professora da Rede Estadual de Mato Grosso
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGEdU/ICHS/CUR/UFMT
Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMT
Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE

Resumo

Este artigo tem o objetivo de apresentar uma análise interpretativa de uma obra de Literatura Infantil, utilizada por professoras alfabetizadoras que participaram do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013. O texto em foco é “A Botija de Ouro”, de Joel Rufino dos Santos, que foi trabalhado por diversas professoras por meio de Sequências Didáticas. Procurou-se analisá-la na perspectiva de produção cultural do discurso na visão bakhtiniana para entender como a Literatura Infantil pode ser explorada no aspecto dos enunciados, contribuindo para o processo de alfabetização e letramento, inclusive para o letramento literário, de modo a constituir um leitor infantil, crítico que faz os usos sociais da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Interdisciplinaridade. Sequência Didática.

Introdução

Este artigo apresenta a análise interpretativa da obra de Literatura Infantil “A Botija de Ouro”, de Joel Rufino dos Santos, que foi trabalhado por diversas professoras que participaram do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) por meio de Sequências Didáticas. Procurou-se analisá-la na perspectiva de produção cultural do discurso na visão bakhtiniana, no aspecto dos enunciados para compreender a contribuição da Literatura Infantil no processo de alfabetização e letramento de modo a constituir um leitor crítico que faz os usos sociais da leitura e da escrita.

Para a análise da obra nos pautaremos na perspectiva bakhtiniana de discurso que é culturalista. De acordo com Bakhtin a literatura só pode ser compreendida no contexto cultural de uma determinada época.

A obra “A Botija de Ouro” é um gênero textual narrativo, que como os demais tem o objetivo de expor um fato, uma história, um acontecimento. Na narrativa, estão presentes os enunciados que podem ser analisados segundo Bakhtin como a unidade da comunicação verbal e não unidades da língua compreendidas como a oração e a palavra conforme alguns autores preferem definir. Em sua concepção língua e linguagem são constitutivamente dialógicas e a dialogicidade acontece pela interação cultural. Ele afirma que:

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica. (BAKHTIN, 1992, p.320)

A obra “A Botija de Ouro” foi tomada como elemento de análise devido ao fato de que, a partir do início da análise de algumas Sequências Didáticas, e ao observar alguns relatos das professoras alfabetizadoras sobre o desenvolvimento das Sequências, constatou-se que esse conto foi muito utilizado como início das atividades e com o objetivo de trabalhar o tema da escravidão no Brasil, o folclore brasileiro, a cultura africana e o preconceito racial, de modo a integrar o conhecimento de forma interdisciplinar.

O conto foi trabalhado através de sequência didática pelas professoras alfabetizadoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Portanto, procurou-se entender o contexto da atividade desenvolvida, as turmas/ciclos de atuação, visto que a literatura em foco não faz parte do acervo do PNAIC, já que a sugestão era de que se utilizasse prioritariamente aquele material. No período dessas atividades, em 2013, no segundo semestre, foram disponibilizados por meio do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), trinta (30) títulos de diferentes obras de Literatura Infantil para cada ano do Ciclo de Alfabetização para o desenvolvimento do PNAIC. Somando-se a eles também foi distribuída uma quantidade significativa de obras complementares com outros títulos diferentes, em torno de vinte e cinco (25) títulos cada caixa, totalizando três (3) e diversos jogos educativos para cada ano do Ciclo de Alfabetização. Porém, foi o ano inicial do PNAIC e, a distribuição do material não chegou em tempo hábil para todas as escolas e/ou o fato de que a maioria das escolas se empenhasse em trabalhar no segundo semestre letivo o folclore brasileiro são supostas justificativas para a escolha

da obra que não estava contemplada no acervo do programa. Tais considerações não excluem, evidentemente, as qualidades literárias da própria obra “A Botija de Ouro”, que indubitavelmente, agradou as professoras envolvidas.

Contribuições da Literatura Infantil no processo de alfabetização

A criança, na sociedade da escrita, vive em contextos sociais mediados pela leitura e escrita, mesmo antes de aprender a ler e a escrever convencionalmente. Esse contato fora do ambiente escolar, em casa, nos supermercados, locais de lazer, igreja e outros, desperta sua curiosidade e promove descobertas sobre várias áreas do conhecimento, amplia suas relações com o mundo e com os outros. Nessa perspectiva, a Literatura Infantil, em suas variadas formas de expressão, torna-se um importante instrumento para o trabalho educacional na infância, considerada como forma de ludicidade importante na vida das crianças por utilizar a linguagem verbal, favorecendo o crescimento psicológico, intelectual e espiritual da criança. Proporciona a motivação através de sugestões e recursos que contribuem para formação da identidade e para a formação leitora dos pequenos. (MEC, 2012).

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, compreendidos como o Ciclo de Alfabetização, o professor deve promover o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), mas não somente levar o aluno a dominar a tecnologia da escrita, pois são imprescindíveis os usos sociais da leitura e escrita. Assim, os contatos com a diversidade de gêneros e as situações de leitura e produção de textos podem ampliar a possibilidade de o aluno recorrer à tecnologia da escrita segundo suas necessidades comunicativas. A criança também deve ter o primeiro contato com conhecimentos de diversas áreas, de forma integrada e não fragmentada mediante um trabalho interdisciplinar.

O pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliando através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo. (FAZENDA, 1991, p.17)

Percebemos que ainda há necessidade de maior atenção quanto ao trato da Literatura Infantil no âmbito educacional, para que sejam contemplados todos os

aspectos, ficcionais e não ficcionais, estruturais e estéticos de uma obra e não seja vista apenas como um recurso ou pretexto para introduzir conteúdos, embora possa ser utilizada como tal.

No que se refere ao uso da Literatura Infantil no âmbito escolar, é necessária seleção do material e um planejamento que contemple a realidade da criança para que a aprendizagem aconteça significativamente. É importante que a literatura também seja trabalhada para instigar a imaginação e a criatividade da criança, para que assim ela sinta gosto e tenha prazer em ler, constituindo-se como um leitor. Nesse sentido, Bakhtin tem contribuído para a compreensão da linguagem em seu aspecto dialógico ao tratar da atitude responsiva do leitor diante da leitura. O leitor ao se deparar com o texto precisa de compreensão, cujo processo, envolve as experiências sócio-históricas e culturais que o constituem, pois o ato de ler vai além do texto.

A comunicação verbal

Segundo Bakhtin, dentre as várias funções da língua, está a de comunicação e, a essência da comunicação é a criatividade espiritual do indivíduo. A comunicação é função social da língua em todas as comunidades independentemente da cultura, além disso, a língua é indispensável para o pensar, o exteriorizar e expressar do homem. Não há linguagem sem possibilidade de diálogo. Há uma troca de alguém que fala a outro com quem se fala/dialoga.

Embora a origem do dialogismo seja interpessoal, aplica-se também por extensão à relação entre as línguas, as literaturas, os gêneros, os estilos e até mesmo as culturas. No sentido mais amplo, o dialogismo se refere às possibilidades abertas e infinitas geradas por todas as práticas discursivas de uma cultura, toda a matriz de enunciados comunicativos onde se situa um dado enunciado. (STAM, 1992, p. 74).

Para Bakhtin (1992), o ouvinte ao receber e compreender a fala passa a ter uma atitude responsiva ativa que será a de concordar, discordar ou executar uma ordem como resposta. A atitude passiva, apenas acontece num elemento abstrato do real, pois o locutor requer uma resposta e não uma compreensão passiva.

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. (BAKHTIN, 1992, p. 293).

Segundo Bakhtin (1992), em todo discurso existe um enunciado, porém nem todo enunciado é um discurso. Todo discurso se dá num processo social em que cada enunciado do discurso tem uma intenção, uma finalidade, seja ele um escrito literário, uma frase, um filme ou uma propaganda. O enunciado é uma unidade real, onde acontece a troca dos falantes, uma alternância de falas que termina pela transferência de uma para a outra em situações variadas da comunicação. Isso pode ser percebido mais claramente nos diálogos. A essa transferência de fala dá-se o nome de acabamento, que é o momento de conclusão da fala em que se dá a possibilidade de resposta do outro e a resposta do outro indica o acabamento do enunciado. Conforme Amorim (2001), todo enunciado, mesmo o mais simples, é um acontecimento; uma espécie de drama cujos papéis mínimos são o locutor, o objeto e o ouvinte.

Análise da obra “A Botija de Ouro”

O conto “A Botija de Ouro”, de autoria de Joel Rufino dos Santos, foi publicado em 1984. Joel Rufino dos Santos nasceu em Cascadura, no Rio de Janeiro, no ano de 1941, formou-se em História, é Doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde lecionou Literatura. Como escritor, tem extensa obra publicada: livros infantis, didáticos, paradidáticos e outros. Por sua militância política, precisou sair do Brasil, exilando-se na Bolívia, depois no Chile, foi preso ao retornar ao Brasil três vezes por sua militância no momento político de ditadura no país.

O conto em análise traz uma riqueza de enunciados num contexto histórico cultural, rememora o processo de colonização do Brasil, particularmente o período da escravidão, numa relação com a mitologia folclórica brasileira da botija de ouro.

A história inicia-se com a “escravinha” que não tinha nome. “Quando ela foi comprada, esqueceu-se de perguntar o nome dela” (SANTOS,1984, p.2) Nesse enunciado, o autor relembra que os negros vinham da África para o Brasil como mercadorias, eram comprados pelos fazendeiros. Naquela época, até os nomes dos escravos vinham acompanhados pela profissão por exemplo: Chico Roça, João Pastor etc. O nome não tinha importância para quem comprava uma escrava, o que importava era a mão-de-obra. Era chamada por seu dono: “- Ei moleca, vem cá! berrava o senhor. Ela vinha.” - Ei, garota, me tira este bicho de pé! – Ela tirava. - Ei, negrinha, me traz um copo de refresco! – Ela trazia.(SANTOS, 1984, p.8). Estes

enunciados também expressam as relações de poder, onde o senhor era o dono e se sentia no direito de tratar os seus escravos como quisesse. Mostra a passividade/obediência da escrava ao seu senhor, é o que se espera numa relação de poder. Constata-se que “A língua não é só um instrumento de comunicação ou conhecimento, mas de poder”. (BOURDIEU, 2013, p. 148).

É possível observar, nos excertos acima, como o autor deixa clara a presença da indiferença, maus tratos ao ser humano e muito fortemente o racismo no período de escravidão expressos pelas palavras “moleca”, (enunciando um regionalismo, que pode ser interpretado de diversas maneiras em diferentes regiões brasileira, como menina ou um xingamento) e, “negrinha”. Isto mostra literalmente o racismo, a dureza dos trabalhos dos escravos e a ambição dos donos das fazendas.

A “escravinha” ficou de castigo num quarto escuro por ter comido a parede. “Raspou tanto que encontrou uma coisa dura. Suas unhas começaram a doer”. (SANTOS, 1984, p.11). Nesse ponto da narrativa, o autor interage com o espectador fazendo uma pergunta: “Sabe o que era?”. Segundo Coelho (1987), o autor vale-se de alguns recursos estilísticos para chamar a atenção do leitor, como a exortação, invocação, sugestão, indução, fala imperativa e, nesse caso, uma indagação. Ele mesmo responde: “A BOTIJA DE OURO! Que todo mundo procurava desde o Descobrimento do Brasil.” (SANTOS, 1984, p.12). Nesse momento, entra a mitologia folclórica, que é repassada culturalmente que conforme Dupont (2015), relembra a atitude dos senhores donos dos escravos que, com medo de serem roubados, enterravam seus tesouros em moedas ou barras de ouro, visto que na época não existiam bancos para depositarem suas fortunas. Assim formou-se a crença popular que se os ricos enterrassem seus tesouros, e não contassem para ninguém, quando morressem, levariam consigo o segredo, mas não descansariam em paz, até que através de sonhos ou aparições, contassem para alguém o local do tesouro para que essa pessoa pudesse resgatá-lo. Se a pessoa escolhida conseguisse pegar o tesouro, pois os espíritos tentariam impedi-la, então, ficaria rica da noite para o dia.

“Olha que a escravinha sem nome achou a BOTIJA ENCANTADA DO TEMPO DE CARLOS MAGNO”. (SANTOS, 1984, p.18). Aqui o autor reporta-se à História da Humanidade tratando de um rei que ficou reconhecido por suas riquezas, por seu poder. Carlos Magno foi coroado imperador pelo Papa Leão II. Durante seu governo, moedas de ouro eram sinônimos de poder. (Dupont, 2015). O autor inclusive destacou

com letras maiúsculas ao se referir ao grande Imperador Carlos Magno. Percebem-se nesse mito os signos ideológicos: o rei simbolizando a riqueza e o poder e a botija de ouro representando a riqueza, o tesouro cobiçado por muitos.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. (BAKHTIN, 1995, p.31)

A utilização da palavra “diabo” em várias das expressões denota ira, e a crença de que os escravos eram seres amaldiçoados por Deus. “- Que embrulho é esse aí, diabo de negrinha?” “Que luz é essa, diabo de pretos?” (SANTOS, 1984, p.17). Eis aí a marca da entonação expressiva de raiva e preconceito. Bakhtin (1992), afirma que escolhemos as palavras a partir das intenções que estarão presentes no todo do enunciado e será sempre expressivo.

Na sequência do conto, de tanto o senhor e o feitor, insistirem com a “escravinha” para que revelasse onde estava a botija de ouro, passados 549 dias de castigo, até que emagrecesse ao ponto de se soltar das argolas que a prendiam, a “escravinha” resolveu ir até o seu senhor, entregou a botija e ainda o ensinou como funcionava para produzir dinheiro. Mas não ensinou como fazer para parar de produzir dinheiro. Até que de tantas moedas de ouro a fazenda afundou, num buraco enorme, fazendo a separação entre o fazendeiro e o feitor. “A fazenda lá embaixo, os pretos cá em cima, sem dono. Todo mundo que passava queria saber que buraco tão fundo era aquele”. (SANTOS,1984, p. 33). Podemos entender essa passagem como uma alusão à abolição da escravidão. O autor continua: “Os escravos, que não eram mais, contavam”. (SANTOS,1984, p.34).

As narrativas possibilitam guardar a memória de um povo permitindo o contato das novas gerações com os costumes vivenciados no passado e, a partir das mediações simbólicas, os grupos atuais incorporam às novas experiências o passado. Isso pode acontecer através da dança, do canto, do rito, do gesto, da fala etc., criando um vínculo com a comunidade de outro tempo, que sustenta a identidade da comunidade do presente. O conto “A Botija de Ouro” retrata muito bem essa questão, na menção à história vivenciada por um povo, na dureza da servidão escrava e também perpetua um mito que reforça essa vivência.

Existem no conto palavras e expressões desconhecidas pelas crianças de acordo com o contexto cultural, como: “botija”, “toca a procurar”, “pegou a comer”, “gandola”. Elas devem ser trabalhadas para haver compreensão do texto e do contexto e mostrar também a diversidade cultural existente.

Considerações

“A Botija de Ouro” é uma obra de Literatura Infantil, que pode ser explorada em sala de aula em seu aspecto estrutural e estético. Nesse momento, a preocupação foi a análise com foco nos enunciados da narrativa, sua produção no contexto cultural e sua contribuição para a alfabetização e para o letramento das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, somente através dos relatórios das professoras sobre o desenvolvimento da SD, não temos a informação de qual foi o desfecho da história com os alunos em sala de aula. Nesse sentido, nos remetemos à curiosidade sobre a atitude, a reação das crianças diante de muitos enunciados fortes, carregados de racismos, de desumanização da pessoa, que, se não tiverem o trato adequado, podem surtir efeito contrário ao proposto, como vimos no objetivo de se trabalhar o preconceito racial.

A partir da análise realizada, pode-se perceber que a Literatura Infantil pode ser muito mais explorada pelos professores como mediadores e apreciadas pelos educandos, propiciando já desde os anos iniciais visão crítica como leitores, para fazer o uso social da leitura e escrita num processo de alfabetização e letramento bem como do letramento literário.

A Literatura Infantil é fundamental no processo de alfabetização e letramento, bem como para o letramento literário, pois a criança precisa se apropriar do sistema de escrita alfabética de forma contextualizada, para que, ao desenvolver a leitura e escrita, saiba fazer os usos sociais e consiga ter uma visão crítica da realidade com capacidade de refletir sobre as inúmeras questões presentes na sociedade, dentre elas, as étnicas, bem como amplie seus conhecimentos. O acesso aos textos literários possibilita a capacidade de comunicação e compreensão da linguagem e favorece o acesso a outros bens culturais de uma sociedade. A efetiva formação leitora pressupõe transformações na visão global de mundo, o que pode contribuir para a desconstrução dos fundamentos de desigualdades construindo a valorização da diversidade.

A análise deve ser aprofundada e apropriada pelas alfabetizadoras para que tenham condição de trabalhar melhor a Literatura Infantil, desde a seleção da obra para o público desejado, a análise em diversos aspectos, objetivos e como essa obra será desenvolvida no contexto escolar para que, de fato, contribua para formação do leitor.

Referências:

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992: p. 289-326.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**. A sociologia de Pierre Bourdieu/Renato Ortiz (org.). São Paulo: Olho d'Água, 2013.

BRASIL, Ministério da educação. **Acervos Complementares** - Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.

DUPONT, Vera Regina Vargas. Cultura Africana Na Literatura Infantil Brasileira. **Revista Trama** - Volume 11 - Número 21 - 1º Semestre de 2015

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa**. Práticas Interdisciplinares na Escola, 8. ed. São Paulo: Cortez, p.17,1991.

STAM, Robert. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 1992.

Obra analisada:

SANTOS, Joel Rufino dos. **A Botija de Ouro**. Ilustrações de José Flávio Teixeira. São Paulo: Ática, 1984.

**ARTES E CULTURA JUVENIL NO CONTEXTO ESCOLAR:
“E ALGUÉM AQUI QUER SABER O QUE JOVEM TEM A DIZER SOBRE ISSO?”**

Lucianne Gomes da Silva Mariano
UFMT

Grupo de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC)

Carmem Lúcia Sussel Mariano
UFMT

Grupo de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC)

Resumo

Este estudo integra uma dissertação de Mestrado, em desenvolvimento, que objetiva apreender os sentidos e olhares de alunos sobre o ensino de Artes no contexto escolar, buscando um diálogo com as culturas juvenis. A pesquisa está inserida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (PPGEduc/UFMT) e foi realizada com alunos do ensino médio da escola estadual de Rondonópolis/MT. Com aportes teóricos-metodológicos dos estudos sociais da infância e juventude (KORCZAK, 1997; ROZEMBERG; MARIANO, 2010; PAIS, 2013; MARTINS; CARRANO, 2011; CHARLOT, 2013) e Arte-educação (BARBOSA, 2010), esta pesquisa busca possibilidades de ressignificação da Arte no contexto escolar e a identificação de possíveis processos de diálogo entre as lógicas diferenciais da escola, a arte e as identidades coletivas juvenis.

Palavras-chave: Arte; Educação; Cultura juvenil.

Introdução

Discursos, propostas e inquietações cognitivas, pedagógicas e legais sobre o ensino de Artes no contexto escolar delinearam os primeiros passos para uma dissertação de Mestrado, ainda em desenvolvimento, que tem por objetivo apreender as vivências, experiências, sentidos e olhares de alunos sobre o ensino de Artes em uma escola pública, buscando um diálogo com as culturas juvenis.

Com o título provisório: “Arte e cultura juvenil no contexto escolar: entre a marginalização e a valorização do saber sensível”, a pesquisa integra o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (PPGEduc/UFMT) e objetiva buscar, junto com os alunos do ensino médio, possibilidades de ressignificação da Arte no contexto escolar; identificar possíveis processos de diálogo entre as lógicas diferenciais da escola, a arte e as identidades coletivas juvenis e utilizar a arte como ferramenta para elaboração de linguagens em comum entre a escola contemporânea e seus sujeitos.

A proposta em estabelecer um diálogo entre arte e juventude incide na busca por reconhecer os jovens como sujeitos produtores de cultura. Para tal, utilizamos os aportes teóricos-metodológicos dos estudos sociais da infância e juventude (KORCZAK, 1997; ROZEMBERG; MARIANO, 2010; PAIS, 2013; MARTINS; CARRANO, 2011), bem como nos estudos sobre Arte-educação (BARBOSA, 2003;2010; CHARLOT, 2013).

A pesquisa se justifica, pois há muito por perpetrar para que a Arte, inserida no contexto escolar, ultrapasse o “fazer artístico”, propondo um autoconhecimento social e histórico, uma análise crítica, uma percepção estética/cultural/social e uma leitura do mundo, aliada a uma reflexão acerca deste mundo.

Aliado a isto, entende-se que as culturas juvenis precisam ser contempladas, tornando-se imprescindível ouvir nossos jovens para construirmos, a partir do ângulo deles, um olhar crítico sobre a presença da Arte no contexto escolar e, principalmente, sobre nossa forma de se “fazer” a educação brasileira.

A questão que norteia esta pesquisa é: como a Arte é trabalhada na escola contemporânea? E, principalmente, qual seria a participação (e a autonomia dessa participação) de crianças e jovens e suas culturas dentro do contexto escolar?

As problematizações desta pesquisa se estendem para além da aprendizagem em Artes na sala de aula, buscando-se aberturas para que as práticas educativas incorporem outras propostas que dizem respeito ao que é relevante para os próprios jovens e aquilo que dialoga com suas culturas. Oportuniza-se a concepção de produção de saber sobre o tema como resultante da ação e conhecimento dos sujeitos (o jovem como detentor de um saber), portanto trata-se de uma pesquisa com jovens e não sobre eles.

Este artigo apresenta uma análise parcial dos dados colhidos na primeira fase da pesquisa de campo, realizada entre os meses de fevereiro e agosto de 2015, em turmas do 1º ano do ensino médio de uma escola estadual, situada na região central de Rondonópolis, Mato Grosso. Esta primeira fase teve como objetivo apreender as representações de alunos de ensino médio sobre o Ensino de Artes na escola e consistiu em uma produção textual com o tema “Por que aulas de arte na escola?”, na qual os alunos são convidados a revelar suas percepções sobre a inserção da Arte no contexto escolar, seus olhares sobre a disciplina, o constructo dos conteúdos trabalhados, suas experiências, expectativas pessoais e coletivas, tendo como foco

principal a relação aluno/disciplina. Para tal, foi sugerida a total liberdade de expressão, a partir das próprias experiências pessoais e coletivas dos alunos, desde a inserção dos mesmos no ambiente escolar.

A Arte-educação nas escolas brasileiras: contexto histórico.

A desvalorização do saber artístico nos remete ao berço histórico da disciplina e como esta área do saber foi inserida no contexto escolar brasileiro. A Arte foi oficializada no currículo das escolas brasileiras em 11/08/1971, com a Lei nº 5.692/71 – "Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (LDBN), através do acordo MEC-USAID, que preconizava uma educação tecnicista. Neste contexto, o ensino de artes, foi determinado não como disciplina, mas como mera atividade que sem contornos fixos, flutuava ao sabor das tendências e dos interesses (BRASIL, 1977).

Em 1996, através de uma ação conjunta entre especialistas, instituições de ensino e o MEC, foi promulgada a Lei nº 9.394/96, da qual se originou os "Parâmetros Curriculares Nacionais" (PCNs) e inseridos os eixos de atuação da arte-educação: Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. O Parecer CNE/CES 22/2005 (BRASIL, 2005) inseriu a denominação Artes objetivando fortalecer a proposta que vê o ensino da arte como uma área específica do saber humano.

No que se refere à arte-educação, temos como principal referência teórico-metodológica no Brasil a Abordagem Triangular, também denominada Metodologia Triangular e Proposta Triangular, adotada no PCN Arte (BRASIL, 2000).

Elaborada por Ana Mae Barbosa, a Abordagem Triangular trabalha três pilares de sustentação: 1 - A apreciação estética (análise da obra/imagem); 2 - A contextualização histórica (História, Sociologia, Filosofia da Arte) e 3 - O fazer artístico (trabalho prático/manual). Ao aliar a teoria com o fazer artístico, a experiência prática e a vivência, o sujeito passa a interagir com a obra de arte, inserindo-se neste mundo fantástico e imagético, (re)conceituando, (re)inventando e (re)descobrimo potencialidades estéticas, cognitivas, históricas, pessoais e sociais.

Barbosa (2003) destaca que a Arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual.

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade

crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade para mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2003, p. 18).

Apesar do consenso teórico em torno da Abordagem Triangular e do discurso pedagógico que oferece possibilidades de se trabalhar a Arte como ferramenta de (re)construção e (re)significação do homem contemporâneo, a prática de arte-educação ainda está enraizada na forma tradicional de ensino, centrada na mestria do professor (adulto detentor do saber) e nas relações adulto-crianças/jovens enrijecidas de hierarquia e poder que, na maioria das vezes, desconsidera as culturas produzidas e compartilhadas pelas crianças e jovens.

A juventude sofre implicações diretas desta postura adultocêntrica e a consequência disso é uma educação pós-moderna onde duas línguas distintas são faladas na escola: a do aluno e a do professor. Segundo Charlot (2013),

(...) o que pedimos aos nossos jovens? Que vão à escola, gostem ou não; que estudem, mesmo quando o tema for chato; que entrem cedo na concorrência com outros jovens, sejam aprovados no vestibular e obtenham seu diploma, para conseguir um bom emprego. Desde que aceitem tudo isso, eles têm o direito à felicidade e à diferença, podem namorar, escutar a música que quiserem, dançar dança africana ou forró (apesar de que seria melhor que ela gostasse de balé clássico e ele de futebol, mas vamos respeitar o seu direito à diferença), fazer o que eles estiverem a fim de fazer. Mas que não esqueçam a prova... E a história continua, adaptada a cada idade de vida: no mundo do trabalho, do domínio público social, lutem, sejam os melhores – e na vida privada podem fazer o que quiserem, são sujeitos livres, com os seus desejos singulares (CHARLOT, 2013, p. 228).

A educação de crianças e jovens é determinada pela concepção que fazemos desses sujeitos e, por vezes, as práticas educativas sustentam a assimetria e a desigualdade estrutural entre as fases etárias. Essa desigualdade não somente define nossa relação adultocêntrica com eles como também fundamenta o saber científico que produzimos, articulando diferentes posturas de pesquisa.

Crianças e jovens não são apenas diferentes do adulto pesquisador. Eles ocupam posições de sujeitos, na sociedade e na cultura, estruturalmente desiguais em relação aos adultos: são menores juridicamente, considerados dependentes do ponto de vista emocional, imaturos do ponto de vista educacional e social, e incapazes do ponto de vista político. A desigualdade estrutural vai, certamente, afetar o processo de pesquisa, e, sobretudo, articular diferentes posturas do pesquisador (CASTRO, 2008, p.21).

É impossível uma educação libertária e emancipadora se as especificidades, as vozes dos sujeitos e suas culturas não forem consideradas no decorrer do processo de aquisição do conhecimento. A energia, a criatividade, a ousadia, os desejos, a alegria e as culturas da infância/juventude devem ser avistadas como força motivadora e transformadora. Uma educação que se centra no paradigma de que “silêncio e obediência infantil/juvenil é sinal de aprendizagem” é uma educação para assujeitamentos e manutenção do *status quo* de desigualdades e assimetrias.

O reconhecimento de que crianças e jovens devem ser escutados e ter participação nos diferentes espaços sociais é uma das dimensões dos estudos sociais da infância e juventude que os concebem como atores sociais de pleno direito e como produtores de cultura.

Metodologia

A opção pela forma qualitativa de pesquisa se deu por não visar aferir, mas compreender e analisar significados em um meio social. A preocupação, neste tipo de pesquisa, centra-se em levantar todos os elementos que possam contribuir para a compreensão e explicação do que se está investigando e, neste caminho, “as subjetividades do pesquisador, e daqueles que estão sendo estudados, são parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2004, p. 22).

Elegemos como referencial metodológico a pesquisa-intervenção (CHRISTENSEN & JAMES, 2000; FLICK, 2004; MOREIRA, 2008; CASTRO, 2008), aplicada junto a crianças e jovens enquanto ação renovadora de pesquisa.

Pesquisar com jovens, nesta perspectiva metodológica, nos leva uma dupla tarefa: “em primeiro lugar, a de trazer à luz a especificidade do lugar de crianças e jovens na sociedade e na cultura; em segundo lugar, a de analisar as implicações dessa especificidade sobre o dispositivo de pesquisa” (CASTRO, 2008, p.21).

Nosso desafio consiste em articular significativamente a teoria (quem é o jovem?) com a metodologia (como pesquisar este jovem?). Uma das perguntas norteadoras desta articulação seria “qual a relevância dessa pesquisa, realizada no campo da infância e juventude, para os sujeitos que a compõe?”

(...) os resultados das pesquisas são tão relevantes, úteis e inteligíveis para as crianças e jovens como o são para os adultos que as realizaram? Se não o são, parece fundamental questionar o próprio dispositivo de pesquisa: as pesquisas ‘sobre’ crianças e jovens

assumem, na sua concepção, responsabilidade para com o seu bem-estar? Ou, as pesquisas ‘sobre’ crianças e jovens admitem, na sua concepção, que os interesses da categoria social ‘infância’/ ‘juventude’ possam estar contemplados? (CASTRO, 2008, p.22).

Christensen e James (2000) destacam a reflexibilidade como aspecto efetivo da pesquisa no campo da infância e da juventude, pressupondo que a pesquisa com esses sujeitos deve ser submetida a um contínuo escrutínio de seus objetivos, métodos e resultados, inclusive em questões políticas e éticas.

Assim, essa pesquisa se propõe ser aberta, inacabada e com a participação de todos os envolvidos, onde o pesquisador, crianças e jovens sustentam e apostam no processo, contribuindo para que ele se complete (CASTRO, 2008).

Optamos por pesquisar junto a alunos de ensino médio uma escola estadual, situada em Rondonópolis (MT). Considerada, referência no ensino médio público da região, atualmente a escola atende 1.500 alunos, residentes em vários bairros do município.

Este artigo se atém aos dados coletados na primeira etapa da pesquisa que consistiu na produção textual com o tema “Por que aulas de Artes na escola?”

Para coleta de dados, estão previstas ainda a realização de Rodas de Conversa e Oficinas sobre o ensino de artes e a produção de intervenções artísticas pelos alunos.

Procedimento de coleta de dados

Nas visitas a campo, a professora regente da disciplina de Artes informou que os alunos do noturno manifestam pouco interesse pela disciplina por julgarem que Artes não apresenta utilidade prática e/ou boas perspectivas de remuneração.

Ante esta informação, nos surgiu a indagação se, os alunos do noturno, na sua maioria trabalhadores, não seriam justamente os mais excluídos do acesso ao ensino de artes e, por isso, decidimos pela realização da pesquisa com os alunos do noturno.

Considerando a questão etária (infância e juventude), participaram desta etapa 55 alunos dos primeiros anos. A primeira visita às turmas aconteceu dia 03 de março de 2015 e foi acompanhada pela professora regente. Descrevemos sucintamente o tema de pesquisa e perguntamos se concordariam em participar. Vários questionamentos surgiram: “O que ganhamos com isso?”, “Quanto tempo dura essa pesquisa?”, “E alguém aqui quer saber o que jovem tem a dizer sobre isso?”, “Mas

pesquisar sobre Artes? Não tem coisa mais importante para pesquisar?”, “Isso é ‘perca’ de tempo. Artes não faz a vida de ninguém”, “Desde quando o que a gente diz faz diferença na escola?”.

Ressaltamos a importância de se saber o que o aluno tem a dizer sobre os conteúdos que estuda e suas implicações. Explicamos como a participação/opinião dos alunos é relevante para a construção do conhecimento científico e como isso pode colaborar para uma futura (e possível) melhoria do currículo escolar.

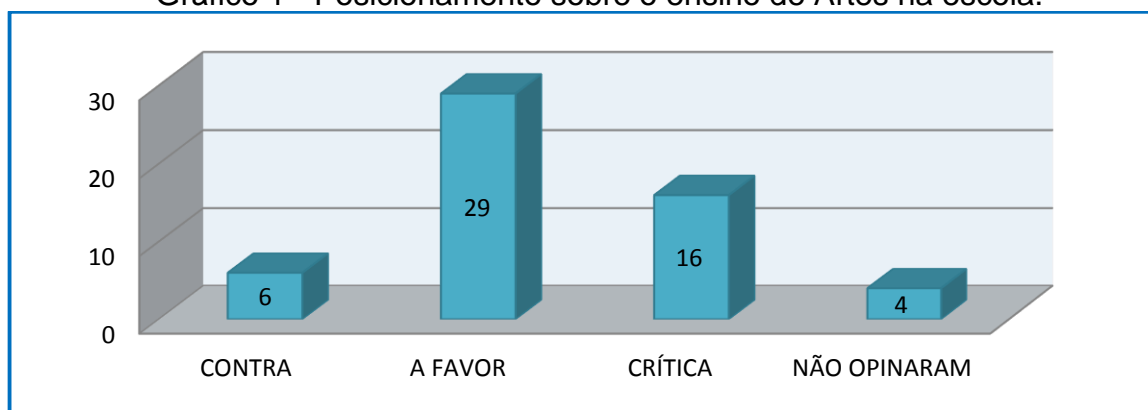
Explicamos também o método e os princípios da pesquisa-intervenção. Informamos que haveria uma oficina prática, mas que era algo ainda em fase de estruturação, e que a pesquisa seria feita sob o ponto de vista do jovem, e não de especialistas, pesquisadores, professores ou instituições. Todos ouviram com atenção. Neste momento a professora regente optou por se ausentar da sala, proporcionando maior liberdade aos alunos para a atividade seguinte. Os alunos foram convidados a realizar a produção textual com o tema “Por que aulas de arte na escola?”, efetivando-se a primeira etapa da pesquisa com 55 produções textuais.

Análise dos dados

Durante a leitura e análise dos textos produzidos, procuramos abandonar as visões adultocêntricas e analisar os discursos sob as perspectivas dos jovens, buscando aprender junto com eles e abrir as possibilidades de investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.113).

Sobre o ensino de Artes na escola, os alunos se posicionaram conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Posicionamento sobre o ensino de Artes na escola.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

As análises preliminares mostraram que a maioria dos alunos concorda com o ensino de Artes na escola e considera a disciplina importante para a formação. Todavia, nos posicionamentos críticos foram apresentados os fatores que, na opinião dos alunos, desfavorecem o processo de apreensão de conhecimento na área e colaboram com a desvalorização da disciplina no contexto escolar.

Nos dados apontados pelos alunos, podemos destacar a falta de professores capacitados e a desvalorização da disciplina pelo corpo docente da escola:

O que me ajudou a gostar de Artes foi um professor que eu tive no ensino fundamental, foi através dele que comecei a me interessar por ela. Mas, aqui na nossa região poucos professores são capacitados (PFC, 17 anos, sexo masculino).

As aulas de artes se definem em copiar textos ou pintar desenhos que são tirados com uma impressão ruim. No dia que artes for valorizada pelos educadores em geral, vai ter valor para os alunos também (GKS, 15 anos, sexo feminino).

A pouca infraestrutura da escola para atividades artísticas:

Uma coisa que eu acho muito errado nas escolas do Mato Grosso é a falta de espaços para que os alunos aprendam e possa até descobrir talentos. Espero que daqui há alguns anos, quando minha filha estiver estudando, ela possa ter oportunidades com canto, teatro e outras artes, para ela se descobrir e ter as oportunidades que eu não tive e ter aulas práticas. É muito chato saber que ainda no Mato Grosso não temos isso (H.O.S., 19 anos, sexo feminino).

A presença de conteúdos fragmentados e sem aparente contextualização também foi destacada por alguns alunos:

Acho que aulas de artes deveriam fazer parte sim do currículo escolar, pois intensiva o ensino e o conhecimento da cultura, mas vejo que isso está muito fora de ordem, tudo nada haver, tem hora que não entendo nada (M.O.P.R., 16 anos, sexo masculino).

Eu acho que artes é uma disciplina bosta, que não vai me servir para nada no futuro. Na disciplina de artes não dá pra saber o que se vai estudar, o que estudar, sobre o que estudar. Artes é uma coisa sem sentido. Então, na minha opinião, artes é uma coisa que não precisa ser estudada na escola (M.C.S., 16 anos, sexo masculino).

A relação direta entre o “saber desenhar” e o desempenho dos alunos nas atividades propostas em na sala de aula, foi destacada em alguns textos, onde os autores confessaram buscar, em outras instituições, caminhos para vivenciar a arte de forma mais dinâmica e satisfatória:

Quando eu era mais nova, no 8º ano, meu professor passava apenas desenho e pintura. Na minha cabeça aquilo era muito chato e desnecessário, e como eu nunca tive habilidade com desenho eu achava uma aula chata, pois só ficava nessa de desenho (K.N.S.S., 17 anos, sexo feminino).

Gosto de artes na escola, mas o problema é que eu não sei desenhar. Então faço artes no meu grupo de oração, porque lá eu danço, eu canto e participo de teatros. Arte não é só desenho, arte é dançar, cantar. Artes é uma maneira de expressar sentimentos. (A.S.A.F., 22 anos, masculino).

Nos discursos dos alunos, percebe-se um cotidiano pálido, enrijecido um por tempo de aula insuficiente e pouco espaço para movimentos artísticos. Os textos nos remetem a um entrave com relação às possibilidades de inventividade própria da infância e da juventude na efetivação da arte-educação.

Tinha que ter mais aulas as aulas de artes na semana. As aulas de artes na escola são importantes e a possibilidade de aprender grafite, desenho, é legal para o jovem (P.A.A.C., 16 anos, sexo masculino).

Acho que artes deveria ter mais de uma aula na semana. Com uma aula? O que a gente pode aprender? Não dá tempo nem de pensar sobre nada, ainda mais fazer alguma atividade prática (S.N.G.A, 15 anos, sexo feminino).

A arte na cabeça dos alunos é uma porcaria, por não termos nem tempo, nem oportunidades na escola. Exemplo: como expor os desenhos? Ou até mesmo cantar? Tocar? Fazer um teatro? (L.A., 16 anos, sexo masculino).

Os alunos do noturno, que começam a trabalhar cedo, não tem tempo para essas coisas. Não tem tempo para praticar a arte, de fazer arte (A.D.M., 15 anos, sexo feminino).

A proposta de liberdade de escrita sobre o tema fez emergir diversos posicionamentos e reflexões sobre a relação dos alunos com a disciplina. Em um dos textos, a aluna inverteu a pergunta tema e nos convidou a ampliarmos nosso olhar sobre essa área do conhecimento:

A pergunta deveria ser diferente: “Por que não ter aulas de artes na escola?”, se é na arte que aprendemos e conhecemos sobre tudo que está ao nosso redor (música, arquitetura, etc.). Deveria ser reconhecida com tal importância. A arte abre a mente como nenhuma outra coisa é capaz de fazer e, talvez se quando o aluno, ao entrar na escola pela primeira vez, ao invés desenhar árvores, os professores nos ensinassem sobre a liberdade que existe em artes e o quanto ela é essencial, a veríamos de outra forma. Íamos enxergar em artes, algo além das cores quentes e frias (M.O.P, 15 anos, sexo feminino).

Em outro texto, encontramos um desabafo sobre a desvalorização da Arte como área do conhecimento (e profissão) e sobre o não reconhecimento do jovem como sujeito de pleno direito:

Em 2012, eu vivia imaginando que faculdade eu faria, sabe aquela profissão que te faz feliz? Que te completa? Então, eu descobri essa profissão e ela era de fato Artes. Eu resolvi contar aos meus pais e quando eu disse a palavra “artes”, eles se entreolharam e começaram a falar que eu não teria futuro, que minha opinião certamente mudaria, que minha cabeça não estava “pronta” para decidir. (tudo bem, minha opinião poderia até mudar, mas eu esperava mais respeito!) Sinceramente aquilo me magoo de verdade! (L.C.K., 15 anos, sexo feminino).

Segundo Jobim e Souza (1994), cada pensamento, cada enunciado faz parte do encadeamento mais amplo, aberto e sem fim do diálogo da vida. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado é apagar a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida.

Assim, as produções textuais nos forneceram o gatilho necessário para propor uma autoreflexão dos alunos sobre suas vivências em Artes.

Considerações

A nossa pesquisa ainda está na fase de execução e análise dos dados e, apresentar interpretações dos dados neste momento seria prematuro. No entanto, análises preliminares nos permitem afirmar que pesquisas sobre a Arte aplicada no contexto escolar têm sido incipiente no campo da Educação, no âmbito nacional. Contextualizada pela própria experiência do aluno, a Arte destaca-se como parceira eficaz das demais disciplinas do currículo, inclusive no que se refere à inclusão de novas interfaces, interconexões e tecnologias de comunicação e informação.

Na primeira fase de coleta de dados, o apoio da equipe da escola, a receptividade da professora regente da disciplina, a oportunidade de debater o tema e efetivar uma produção textual foi fundamental para estreitar laços com os sujeitos participantes da pesquisa. Durante o debate, vários perfis artísticos foram se descortinando e, alguns alunos, fizeram questão de se apresentar como desenhistas, contadores de histórias ou cantores, socializando algumas produções autorais com o restante da turma.

Acredita-se que a educação verdadeiramente se efetiva quando o educando se mobiliza a si mesmo, fazendo uso de si mesmo como recurso, ou seja, entrando em atividade.

Parafraseando Charlot (2013), “não há educação artística se a criança e o jovem não fazem arte: essa é a verdade da corrente contemporânea”. Assim, os próximos passos da pesquisa compostos por rodas de conversa/oficinas/intervenção e análise completa dos dados já estão em andamento, com previsão de término para novembro de 2015.

Referências Bibliográficas

ALTOÉ, S. (Org.). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; CUNHA, Fernanda da (Org.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Parte II Artes. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES 22/2005. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf. Acesso em: 22 abril. 2015.

CASTRO, L. R. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008, p. 21-42.

_____. **Participação juvenil**: criando espaços de fala e de ação. Trabalho apresentado na 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes. Rio de Janeiro: Mimeo, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHRISTENSEN, P & JAMES, A. **Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005, p. 160-178.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

JAMES, Allison. & PROUT, Alan. (Ed.) **Constructing and reconstruting childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. London: The Falmer Press, 1997.

MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. **Direitos da Criança e do Adolescente: marcos legais e mídia**. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 265 p.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Centro de Educação**, Santa Maria, v. 36, n.1, p. 43-56, jan./abri.2011.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

_____. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação. **I Encontro nacional sobre maus tratos, negligência e risco, na infância e na adolescência**. Fórum da Maia. 14 a 16 nov. de 2002.

Disponível em:

http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/dircriencpropar.pdf.

SOUZA, Solange J. . **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança: Debates e Tensões. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, nº 141, p.693-728, set./dez.2010.

INFÂNCIA, BRINCAR E CULTURA (LÚDICA): PESQUISA COM CRIANÇAS, MÍDIAS E IDENTIDADES MOTORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Evandro Salvador Alves de Oliveira
Universidade do Minho - Portugal
CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança (UMinho)

António Camilo Cunha
Universidade do Minho - Portugal
CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança (UMinho)

Resumo

Este projeto propõe um aprofundamento científico sobre a temática da infância buscando uma discussão que entrelaça as noções da cultura lúdica e mídias no campo da Educação Física. A ênfase recai em analisar o processo de produção das brincadeiras das crianças a partir de uma perspectiva que se desenvolve em interface com a cultura midiática, em que objetivo principal é conhecer as representações e as práticas motoras das crianças que acontecem na escola a partir das interações estabelecidas com as personagens da mídia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a desenvolver-se com uma turma de crianças, entre 4 e 5 anos, da Educação Infantil, no Brasil. A pesquisa possui um delineamento de cunho etnográfico em razão das circunstâncias que os objetivos exigem. A proposta metodológica, com caráter de intervenção e observação participante, terá como principais recursos oficinas desenvolvidas com as crianças, entrevistas e registros por meio de diário de campo. Pretende-se, com esta investigação, contribuir com as pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais, no sentido de compreender as transformações que ocorrem nas experiências lúdicas infantis, sobretudo as identidades motoras, que as crianças constroem em meio às referências simbólicas que circulam na cultura midiática.

Palavras-chave: Crianças e Mídias. Educação Física. Identidades Motoras.

Introdução

As crianças, artífices da cultura contemporânea, quando brincam, apropriam-se da imaginação principalmente quando interagem com desenho e programas animados da TV. Essas interações permitem que suas brincadeiras sejam permeadas pelas experiências e maneiras das personagens e heróis midiáticos que povoam suas histórias. No campo da educação, sobretudo nos momentos lúdicos de contextos educativos, como a escola, bem como nas aulas de Educação Física, as crianças se relacionam com a cultura e com o outro de modo a apresentar o rompimento de uma fronteira que antes existia entre as novas tecnologias e o universo infantil.

As crianças têm reivindicado, no entanto, cada vez mais espaço para estar e pertencer ao mundo midiático, de modo a permitir que se apropriem dos aparelhos eletrônicos, internet, redes sociais etc... Elas têm construído relações dialógicas num contexto atravessado por ideologia política, capitalista e pela natureza tecnológica que tem se expandido de forma expressiva e abrangente. As interações das crianças com o outro acontecem nos ambientes permeados por jovens, adultos e velhos, onde todos convivem e constroem afinidades, sobretudo na pré-escola.

A infância, em conexão com esses tempos de vida distintos, encontra-se em constantes sinapses com a cultura, marcada, notadamente, pela presença das mídias. Distorcer as imagens que simbolizam uma criança ingênua, pura e inocente é o que elas fazem constantemente, desafiando a família, professores e sociedade, de modo geral, a compreender como essas modificações acontecem, principalmente, em suas brincadeiras e modos de ser.

Esta pesquisa busca, portanto, compreender algumas questões do universo infantil inseridas em contextos educativos emergentes, como as aulas de Educação Física, onde ocorrem interações capazes de construir novos conhecimentos, a partir das relações que as crianças estabelecem entre si e das interações que se processam com a mídia (em especial os personagens que se destacam nela) durante suas vidas e em suas culturas (lúdicas).

Este trabalho é fruto de um projeto de pesquisa de Doutorado em Estudos da Criança, desenvolvido na Universidade do Minho (UMinho), em Braga - Portugal, na especialidade de Educação Física, Lazer e Recreação. Trata-se de uma proposta de investigação com crianças que ainda encontra-se em processo de construção.

Sob o ponto de vista da pesquisa, principalmente na área da Educação Física, e com crianças, uma corrente de questionamentos e inquietações são construídas, ao ponto de conduzir essa investigação por um fluxo de provocações. A arte de fazer pesquisa com crianças impulsiona, e convida, a adentrar nesse campo de construção do conhecimento que ocorre a partir das percepções da criança, desdobrando-se na vertente investigativa, a infância contemporânea, o brincar e suas identidades motoras, a imaginação e as mídias eletrônicas.

Este projeto de tese, no entanto, refere-se a uma pesquisa *com* pessoas, crianças pequenas (entre 4 e 5 anos), e não *sobre* pessoas/crianças. Pesquisar a infância, com a criança, observá-las e estabelecer diálogos com elas em suas

interações, é um fenômeno que permite analisar as vozes que ecoam e aquelas que ressoam em seus discursos, além de suas ações. Isso possibilita, assim, um aprofundamento científico ao analisar o que é vivido no processo de intervenção e observação participante, no qual a palavra da criança também expressa o valor que a pesquisa apresenta.

Pesquisar com as crianças e analisar como tem se constituído suas relações com o brincar (novas identidades motoras), reflexo das interações com as personagens e heróis, e verificar como acontecem as interações que estabelecem entre si, a partir dos produtos, objetos e discursos de mídia dos quais elas se apropriam, implica em assumir a abordagem dialógica, também, como importante postura metodológica.

A fundamentação teórica para a construção deste trabalho compreende alguns aportes: a teoria da enunciação de Bakhtin (1992; 1995; 1998); a sociologia da infância com Belloni (2009), Corsaro (2001), Prout (2010) e Sarmiento (1997; 2005; 2009); o jogo, brincar e cultura lúdica em Brougère (2002; 2010); Kishimoto (2011); Neto (1997), Camilo Cunha (2011; 2013) e Pereira & Neto (1997); as relações entre infância, imaginação e mídias, com Salgado (2005), Pereira (2012), Silva (2015), Santaella (2003), Buckingham (2007), entre outros.

A mídia, o brincar na Educação Física e a ludicidade das crianças

Quando a criança passa a frequentar a escola, visitada por outras crianças, e reduz seu tempo entre os familiares, o seu mundo é expandido e o processo de socialização, que teve início no âmbito da família, continua sendo desenvolvido em contato com outro ambiente de pessoas, estas que compartilham outros espaços e diferentes culturas.

Na escola, ao seguir uma nova rotina, as crianças passam a perceber que existe uma organização em que o tempo da cronologia é o que demarca suas ações, tem a hora do lanche, do recreio, das atividades e de brincar. Nos segmentos da Educação Infantil, o tempo livre é muito utilizado na escola, ocasião em que as crianças brincam ao mesmo tempo em que aprendem. Educação Física, como ela acontece nessas fases do desenvolvimento infantil na escola?

É uma disciplina que existe para também ser trabalhada na pré-escola, e que permite trabalhar atividades rítmicas, corporais e expressivas. Faz parte da grade

curricular da escola, sendo que a educação física, na educação infantil, tem como foco trabalhar, de forma lúdica, os aspectos psicomotores da criança, conhecida como psicomotricidade.

Pereira & Neto (1997) já nos chamavam a atenção para prestar atenção ao estudar o lazer na infância, tomando como viés a atividade lúdica (brincar) e a televisão. Como as crianças pequenas brincam bastante na escola, vemos que o jogo é uma prática fundamental para o desenvolvimento da criança, desde as primeiras idades. Já as mídias em geral, em especial a televisão, por exemplo, é uma atividade em que a criança adere por longos períodos e que permite a construção de infinitos diálogos com os personagens e heróis que se destacam nela.

O conceito de cultura lúdica, abordado por Brougère (2002), refere-se a um conjunto de brincadeiras, costumes lúdicos e regras, que não está isolado da cultura geral. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de certo número de referências que permitem interpretar o jogo, que pode remeter à ideia do brincar como faz-de-conta ao romper com as significações da vida cotidiana.

A cultura lúdica é definida por Brougère (2002) como um conjunto de regras e significações próprias do jogo, o que resulta na ação em que o jogador adquire e domina o seu contexto, isto é, o jogo consiste no lugar de emergência e enriquecimento da cultura lúdica.

Para Brougère (2002), a cultura lúdica como toda cultura é um produto da interação social. É a partir das relações estabelecidas entre criança, brinquedo e meio social que a criança constrói sua cultura lúdica. Segundo ele, a cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social a partir dessas relações e interações que envolvem indivíduos, ações e objetos materiais.

É a partir dessa perspectiva que meu olhar pretende seguir, tomando como base as interações entre crianças, imaginação, cultura midiática e seus personagens que aparecem na escola durante as brincadeiras infantis. Ao observar o imaginário, percebemos que as crianças incorporam personagens e reproduzem suas ações. Elas, por meio dos diálogos que estabelecem, constroem novos modos de ser e de brincar, constituindo, também, diferentes identidades que “flutuam no ar”, como destaca Bauman (2005).

A respeito da imaginação, Silva (2015) assinala que as brincadeiras, retratadas pelas experiências imaginativas, são capazes de adquirir uma função significativa na

vida das crianças. Portanto, o jogo e o contexto lúdico que o envolve deve fazer parte do cotidiano escolar.

A imaginação, além de ser um elemento que serve como um pilar no cenário da escola parece ser uma maneira leal e bastante significativa de estabelecer contato com a criança, capaz de proporcionar situações de liberdade e de criação dentro de um contexto que é a Educação Infantil. Desse modo, o papel do professor consiste em identificar e compreender esses elementos, construir estratégias para explorar junto às crianças e, partir daí, tornar suas aulas um grande e encantador *laboratório de descobertas*, em que a porta de entrada seja a curiosidade (SILVA, 2015).

Criança, brincar, cultura lúdica, identidades motoras, Educação Física e escola, são as palavras-chave elegidas para direcionar esta investigação. Pode-se dizer que não há como deixar de considerar a brincadeira como arte na infância. Com as reflexões de Cunha (2011) em seu texto, “a criança e o brincar como obra de arte: o sentido de um esclarecimento”, as crianças e as suas brincadeiras, sendo uma obra de arte, não escapam de uma sensibilidade original, uma “coisa extra” (substrato, suporte), pré-reflexão, energia iniciática.

As razões que movem uma pesquisa são frutos de algumas inquietações e, por conseguinte, dos problemas que, em princípio, deixam em suspenso respostas impalpáveis. É fato que pesquisamos aquilo que “não sabemos” ou que ainda representa lacunas não compreendidas em nosso contexto de vida, seja no aspecto pessoal, profissional e acadêmico. Portanto, minha preocupação central (problema) é compreender *como as crianças constroem, em contexto educativo, as suas (novas) identidades motoras, por meio do brincar, jogar, competir (lúdico), a partir das interações estabelecidas com as personagens da mídia*. Isto posto, outras questões também aparecem nesse contexto de problemas, tais como: *Por que e como isso acontece? Como o educador poderá trabalhar a dimensão da Ed. Física em interface com a cultura midiática e articular sua prática com os componentes curriculares do campo da educação?*

A partir dessas provocações, e com intuito de traçar os objetivos que norteiam o processo de investigação, apresentam-se outras questões que também orientam esta pesquisa a ser desenvolvida com crianças, como: quais conhecimentos podem ser construídos a partir das configurações que se processam no universo infantil, subsidiada pela mídia e dos personagens (heróis) que a compõem? Considerando a

criança como sujeito brincante, que produz cultura e estabelece relações com o outro em contextos educativos, como ocorre essas repercussões (entre os discursos da mídia e as crianças) na escola, principalmente nas aulas de Educação Física? Como ocorre a troca de saberes, experiências, compartilhamento de ideias e a produção da cultura lúdica a partir do processo instaurado nas relações que as crianças estabelecem com o outro, auxiliada pela presença da mídia? Como se configuram, na contemporaneidade, os jogos e atividades lúdicas das crianças, bem como as agregações da cultura midiática que se faz presente no contexto educativo (escola) desses sujeitos? A ênfase recai em analisar como as crianças dialogam e interagem com os personagens e heróis da mídia, de modo a repercutir em suas identidades motoras.

Dessa forma, apresenta-se o *objetivo nuclear* da investigação, que é conhecer as representações e as práticas motoras das crianças que acontecem na escola a partir das interações/influências estabelecidas com as personagens da mídia. Quanto aos outros *objetivos*, pretende-se:

- a) Conhecer quais são os heróis que se destacam nos discursos das crianças (construção das suas representações)
- b) Saber quais as características (qualidades e não qualidades) desses heróis midiáticos;
- c) Evidenciar os atributos dos personagens mais valorizados pelas crianças;
- d) Identificar as práticas motoras (brincar, jogar, competir) das crianças que ocorrem em função dos heróis referidos;
- e) Conhecer novas formas de práticas motoras na infância;
- f) Verificar como as personagens e os heróis que circulam na mídia se fazem presentes nas brincadeiras das crianças na escola, como isto acontece e os modos como elas se apropriam desta;
- g) Tentar compreender a influência dos heróis e personagens de mídia na imaginação das crianças;
- h) Contribuir com um novo olhar para o movimento das crianças na escola e na Educação Física.

Questões teórico-metodológicas

O desdobramento desta investigação segue os princípios da abordagem qualitativa porque são os fenômenos (brincadeiras, diálogos) que serão trabalhados e analisados. A pesquisa terá estratégia metodológica pautada na imersão do cotidiano das crianças, na escola. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, a desenvolver-se com crianças da Educação Infantil (Pré-escola), na rede escolar brasileira, mais especificamente em Rondonópolis, Estado de Mato Grosso. A pesquisa será realizada com uma turma de crianças, entre 4 e 5 anos. A turma é composta por aproximadamente 20 crianças. A Intervenção Ação será uma das estratégias metodológicas utilizada.

A grandeza dos diálogos infantis, marcados por frequentes encontros e conflitos, bem como suas ações (brincantes), é o que caracteriza uma das principais questões que mobilizam a construção desta pesquisa, sobretudo do trabalho metodológico que a constitui. Desde então, cabe ressaltar dois pontos importantes que pretendo assumir aqui a partir do pressuposto metodológico: a pesquisa como lugar propício de mediação para as relações pedagógicas entre professor da turma/pesquisador e crianças; e a docência como espaço de mediação para a pesquisa.

Entende-se, aqui, que a pesquisa possibilita tomar uma dimensão rica e favorável na intervenção das relações estabelecidas nos contextos educativos por abrir janelas oportunas, possibilitando explorar as questões trazidas pelas próprias crianças, de modo a problematizar e, ao mesmo tempo, construir conhecimento junto a elas. Por outro lado, a docência adquire papel relevante por representar a abertura para a pesquisa, permitindo fazer uma investigação mais profunda, se debruçar sobre os processos discursivos vividos entre e com as crianças no espaço da sala de aula, ou em outros espaços de lazer situados na escola, nos quais os meninos e as meninas também interagem.

A proposta metodológica, também com caráter de intervenção ação e observação participante, terá como principais recursos oficinas desenvolvidas com as crianças, entrevistas semiestruturadas, registros por meio de diário de campo e a própria observação. As oficinas serão desenvolvidas a partir dos elementos que as crianças reportam por meio dos diálogos e de suas brincadeiras.

É por meio da relação estabelecida entre pesquisador e criança que ambos contribuem para a construção da própria experiência da criança, tornando-se esse o alvo do processo de pesquisar a infância. Não há como o pesquisador neutralizar-se e se posicionar como ator que não afeta o processo da pesquisa, mas entender-se como aquele de quem depende a continuação do processo, que é marcado por sua presença e por sua ação (Castro, 2008).

Coutinho et al (2009) diz que a observação participante é uma estratégia muito utilizada pelos professores e investigadores, pois consiste na técnica da observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenômeno em profundidade.

A pesquisa terá um delineamento do tipo etnográfico em razão das circunstâncias que os objetivos exigem - tempo maior de inserção a campo com os sujeitos para captar preciosidades nos dados e construir um diário de campo enriquecido com detalhes. Os discursos produzidos pelas crianças - as linguagens - serão analisados sob a ótica da teoria bakhtiana (Mikhail Bakhtin), tendo como base os conceitos de dialogismo e alteridade.

Como se trata, também, de uma investigação em que se busca permanecer um considerável período em campo, a etnografia fornece condições para que o fenômeno seja mais bem observado. Portanto, quanto à escolha da perspectiva etnográfica, Geertz (2008) explica que praticar a etnografia é o mesmo que estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante.

As crianças serão observadas, de modo especial, durante as aulas de Educação Física que acontecem na escola, na Educação Infantil. O recreio e a hora do lanche também serão momentos a serem observados para registrar alguns fenômenos que possam nos interessar por ter relações com o tema estudado.

A respeito da escolha da abordagem de intervenção, ao tratar desse tipo de pesquisa, Castro (2008, p. 21) afirma que “a pesquisa com crianças e jovens está determinada pela concepção que se faz desses sujeitos, que não somente define nossa relação com eles, como também funda o saber científico”. Nesse sentido, a criança é provocada em assumir algumas consequências do ponto de vista da pesquisa, ou seja, articular teoria (quem é a criança?) com metodologia (como pesquisar com crianças?).

A observação participante, uma das estratégias metodológicas, ao longo do processo investigativo e do contato com os sujeitos, permitirá que o pesquisador deixe de ocupar a posição de “hóspede”, adquirida no início da inserção a campo, e se torne um “anfitrião”⁶⁷. Este último é aquele que consegue dominar o contexto em seu entorno e, de certo modo, conduzir as relações envolvendo as crianças num jogo de perguntas e respostas, ou seja, por meio da dialogicidade. Conforme Amorim (2001, p. 26) argumenta, “para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente”.

É por meio desse desenho, apresentado até então, que se pretende caminhar. A seguir encontram-se algumas referências bibliográficas elencadas com intuito de apresentar o campo teórico que dê aporte ao tema em questão. As obras e os autores citados servem como referência por possuir afinidades com o objeto da pesquisa proposto. Desse modo, destaca-se parte do caminho a ser trilhado na investigação, bem como os trabalhos teóricos utilizados na construção desta investigação.

Considerações Finais

Os impactos e os efeitos que a intervenção possibilitará, nesta investigação, miram-se em novas formas e possibilidades de educar e dialogar com crianças, considerando a expansão das novas tecnologias que adentram a vida dos seres humanos, sobretudo no universo infantil.

Essa investigação contribuirá, portanto, com as pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais, sobretudo na área da Educação Física e nos estudos da criança, no sentido de compreender as experiências e transformações que ocorrem nas identidades motoras infantis, as relações com o jogo (lúdico) e os significados que as crianças constroem em meio às referências simbólicas que circulam na cultura midiática e que estão presentes em suas vidas, principalmente na educação.

⁶⁷ “Hóspede” e “Anfitrião” são termos utilizados por Marília Amorim, em AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001. De acordo com essa perspectiva, depois de ocupar uma posição de pesquisador/hóspede, no decorrer do processo de investigação, de repente é possível se ver como anfitrião no mesmo território em que se encontram os sujeitos. Dessa maneira, o sujeito tido como hóspede, que, a princípio, representava um elemento a mais no contexto, torna-se um aliado e participa das mesmas atividades que os investigados realizam.

Referências

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2001.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1995. p. 31 – 38.

_____. **Estéticada criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** 4ª ed. São Paulo: Editora UNESP/Hucitec, 1998.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleções questões da nossa época; v. 20).

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CASTRO, L. R. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, A. C. **A Criança e o Brincar como Obra de Arte: O Sentido de um esclarecimento.** In: A17 Atas VII Seminário EF Lazer Saúde, 2011.

CUNHA, A.C. **O Brincar e a Criança como Obra de Arte. Uma tomada de consciência.** In L.V. Dornelles & N. Fernandes (ed). Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras (262-269). Braga: Universidade do Minho, 2013.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2004.

JOBIM E SOUZA, S.; SALGADO, R. G. Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa intervenção. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

JOBIM E SOUZA, SALGADO. A criança na idade média: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 207 – 221.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Froebel e concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

NETO, C. **Jogo & Desenvolvimento da Criança**. Lisboa: @Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa Codex, 1997.

OLIVEIRA, E. S. A. **Infância e cultura contemporânea: os diálogos das crianças com a mídia em contextos educativos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2014.

PEREIRA, R. M. R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (orgs.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, B. O.; NETO, C. **A infância e as práticas lúdicas: estudo das atividades de tempos livres nas crianças dos 3 anos 10 anos**. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças, contextos e identidades. Sociedade Gráfica, Braga – Portugal, 1997.

SALGADO, R. G. **Ser criança e herói no jogo e na vida: A infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. Tese de doutorado – Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SANTAELLA, L. Formas de socialização na cultura digital. In: SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARMENTO, M. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Agosto 2005.

SILVA, D. O. **Desenvolvendo um cenário imaginativo circense pelo brincar-e-se-movimentar da criança**. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, 2015.

“ELE VÊ AQUILO QUE NÃO VEMOS”: A REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR E DOS ESTUDANTES NO FILME "AO MESTRE, COM CARINHO"
(*To Sir, with love*, 1967)

Ronaldo Alves Ribeiro dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso
Infância e Juventude e Cultura Contemporânea - GEIJC

Resumo

A arte cinematográfica tornou-se importante nos últimos anos para compreender as representações que os homens fazem de si e dos outros, assim como também representam a sociedade em geral. O cinema enquanto arte incorpora elementos estéticos e políticos, por isso serve como instrumento que desvela situações vivenciadas no mundo real, assim a ficção incorpora aspectos da realidade que devem ser refletidos. A proposta do artigo é analisar como o filme "Ao mestre, com carinho" (*To Sir with love*, 1967) constrói representações da escola e do professor, pensando-o a partir do conceito de representação oriundo da leitura do texto de Michel Foucault, *Las Meninas*, e do conceito bakhtiniano de polifonia. O procedimento de análise de imagens insere no que Penafria (2009) sugere como análise da imagem e do som construída por meio de fotogramas retirados do filme em questão.

Palavras-chave: Cinema. Educação. Representação.

Introdução

Na famosa obra pintada por Rambrandt em 1632 intitulada "A Lição de Anatomia do Dr. Tulp" vemos um grupo de personagens, médicos, ao redor de um cadáver que está sendo dissecado. Uma dessas personagens, provavelmente a que dá título à obra, parece estar olhando para um manual que o guia naquela lição de dissecação, como se o estivesse lendo. O fato é que nós, espectadores do quadro, não vemos se isso ocorre ou não. Dessa forma a obra do pintor holandês nos permite interpretar que sua personagem "vê aquilo que não vemos".⁶⁸

É desse ponto de vista que propomos a análise do filme "Ao mestre, com carinho" (*To Sir With Love*. UK, 1967), do diretor James Clavell, protagonizado por Sidney Poitier. Pensar as obras cinematográficas a partir da ideia de que ele "vê aquilo que não vemos" é aproximá-la das discussões que refletem sobre o filme enquanto linguagem cinematográfica, ou seja, da decomposição dos diversos conjuntos de

⁶⁸ Essa análise da obra de Rambrandt faz parte da aula ministrada pelo Prof. Dr. Flávio Trovão, na disciplina de Teorias e Abordagem em Linguagem e Educação, que teve por base o texto "Las Meninas" de Michel Foucault. (FOUCAULT, 1999, p. 03-23).

planos, ângulos, movimentos de câmera e recursos de filmagem que finalizam um filme enquanto produto cultural.

Essa análise tem como objetivo não só decompor, mas conforme pondera Penafria (2009) “explicar/esclarecer o funcionamento de um determinado filme e propor-lhe uma interpretação”. Interpretação que se torna necessária pelo fato de o cinema ser uma obra de arte conhecida pela “impressão de realidade” construída pelo espectador⁶⁹. A leitura do texto fílmico se estabelece na relação com o seu contexto de produção, aspectos sociais, culturais e políticos.

O cinema como arte do real

O cinema teve sua primeira exibição pública realizada no dia 28 de dezembro de 1895, em Paris. Os inventores do cinema, os irmãos Lumière projetaram, de acordo com Bernardet (1985, p. 12), “uns filmes curtos, filmados com a câmera parada, em preto e branco e sem som”. Dessas projeções levadas ao público àquela data, uma em especial chamou-lhes a atenção: tratava-se de um episódio em que demonstrava um trem chegando à estação; a forma como a locomotiva foi captada em movimento e o enquadramento, fez parecer que a mesma vinha em direção ao espectador. O público ficou assustado com a impressão de realidade causada pelas imagens em movimento. Assim estava fundada a novidade trazida pelo cinema: a ilusão.

Desse primeiro efeito de ilusão até o presente momento, o cinema passou por diversas transformações possibilitadas pelos avanços tecnológicos. Desde 1930, no Brasil, começou-se a falar no uso do cinema enquanto possibilidade de conhecimento na educação. Posteriormente à inclusão do mesmo no espaço escolar e com as renovações historiográficas, o cinema também passa a ser problematizado como objeto de pesquisa histórica e também no campo educacional de uma forma geral. As preocupações são oriundas do conhecimento dessa arte e do seu potencial enquanto perpetuadora de ideologias, de histórias, representações, de ficções. Por isso é

⁶⁹Utilizamos como discussão básica para construir análise fílmica o que propõe Penafria (2009) no que consiste a uma análise interna da obra. Por análise interna, compreendemos que “a análise centra-se no filme em si enquanto obra individual e possuidora de singularidades que apenas a si dizem respeito” (Penafria, 2009, p. 07). Assim, estamos utilizando também a segunda possibilidade entendida por ela como “uma análise externa ao filme” no qual o “analista considera o filme como resultado de um conjunto de relações e constrangimentos nos quais decorreu a sua produção e realização, como sejam o seu contexto social, cultural, político, econômico, estético e tecnológico”.

importante problematizar o uso do cinema na educação, no ensino escolar e também investigar as representações que determinados filmes têm construído sobre a escola, o professor e os estudantes inseridos nessas relações de aprendizagem, pois, como afirma Bernardet,

Parece tão verdadeiro – embora a gente saiba que é de mentira – que dá para fazer de conta, enquanto dura o filme, que é de verdade. [...] Essa ilusão de verdade, que se chama impressão de realidade, foi provavelmente a base do grande cinema. O cinema dá a impressão de que é a própria vida que vemos na tela, brigas verdadeiras, amores verdadeiros. (1985, p. 12)

O cinema nos dá a impressão de realidade, mas essa impressão não é o real. A impressão pode ser realidade produzida pela câmera do cinema, mas essa não assume o lugar do real. Forja uma realidade. Ao forjar uma realidade que nos chega por meio de imagens em movimentos, o espectador constrói uma relação de intersubjetividade⁷⁰ com os filmes, porque esses fazem representações da realidade.

A partir da invenção dos irmãos Lumiere, hoje, o cinema, segundo Jean-Claudet Bernardet é uma “complexa máquina internacional da indústria”⁷¹ considerado como um “complexo ritual e que envolve mil e um elementos diferentes”, desde a elaboração a chegada ao cinema. Nesse sentido, Bernardet adverte (1991, p.61):

Depois do filme pronto e antes de o espectador estar na sala e o filme na tela, um longo percurso deve ser cumprido: é necessário que o distribuidor se interesse pelo filme do produtor, que o exibidor se interesse pelo filme do distribuidor, que o espectador potencial se interesse pelo filme do exibidor.

Lembrar-nos que os filmes são produtos de consumo chama a nossa atenção para as problematizações que devem ser produzidas. O filme não só representa uma realidade, mas também reinventa essa realidade de uma maneira que não pode ser lida como correspondente ao real. Problematizar as representações que o filme Ao

⁷⁰ Abordei a intersubjetividade e a verdade histórica na monografia de conclusão do curso de História intitulada: Cinema, História e Ensino de História: Intersubjetividade e Verdade Histórica a partir do uso de filmes históricos na sala de aula, defendida no ano de 2014. A pesquisa teve vigência de dois anos e se encontra arquivada na biblioteca da UFMT, Rondonópolis.

⁷¹ Em geral o cinema não é visto como uma complexa máquina internacional da indústria. Tende a ser visto como um construtor de histórias que as vezes gostamos ou não, com a demonstração de lances amorosos que nos emocionam ou não, e que a projeção de outros tipos de narrativas, a exemplo as dramáticas, nos fazem chorar ou não.

mestre, com carinho (1967) constrói sobre o professor e os estudantes significa um esforço de compreender o texto e o contexto numa relação dialética.

Pensá-lo na relação com o contexto de produção, chama nossa atenção para o que aponta Robert Rosenstone (2010, p. 19), temos com o cinema,

A possibilidade de ouvir as vozes daqueles que ficaram calados por tanto tempo – mulheres, subalternos, escravos, trabalhadores, agricultores, gentes do campo, homens do povo, minorias sexuais. Agora, também temos a oportunidade não somente de ouvir essas pessoas, mas também de vê-las.

Não concordamos integralmente com Rosenstone (2010) quando afirma que as vozes que ouvimos e as pessoas que vemos evocadas nas obras cinematográficas, principalmente às que se reconstituem a partir de histórias de narrativas escritas e orais, portanto, os filmes históricos, são as vozes daqueles/daquelas que ficaram calados/caladas por tanto tempo e também são eles quem falam nas narrativas cinematográficas⁷². A história contida na película que é projetada é ideologicamente construída a partir dos interesses do mercado e da indústria que é o cinema. Nem no cinema, nem na história narrada pelo cinema, tampouco na história narrada pelo historiador falam os que foram silenciados pela história, esses sujeitos não falam, mas sim os cineastas, diretores e historiadores falam por essas pessoas; a memória perpetuada não é a memória dos que foram silenciados, mas sim a memória daqueles/daquelas que quiseram dar voz aos sujeitos silenciados.

O cinema na reflexão que esboçamos aqui assume o espaço da representação como chama a atenção Michel Foucault (2002, p. 32),

Mas, se não houvesse na representação o obscuro poder de tornar novamente presente uma impressão passada, nenhuma jamais aparecerá como semelhante a uma precedente ou dessemelhante dela. Esse poder de lembrar implica ao menos a possibilidade de fazer aparecer como quase semelhantes (como vizinhas e contemporâneas, como existindo quase da mesma forma) duas impressões, das quais, uma está presente enquanto a outra, desde muito talvez deixou de existir⁷³.

Compreender como são construídas as vozes que ouvimos; o lugar de onde essas vozes ecoam; buscar as representações construídas pela equipe técnica do

⁷² Não acreditamos que história e passado estão na mesma dimensão. Dialogamos com a perspectiva de Rüsen que inverte a pergunta: O que é História? Para: Como, dos feitos, surge a História?

⁷³ Foucault, Michel. Las meninas. In: As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 3-21.

diretor, assim é evidente que, no cinema, não há predominância de uma única voz. É perceptível que um filme é produto coletivo, mas ainda que fosse individual, não seria monofônico. O cinema, assim como os enunciados, é sempre polifônico. É a voz da coletividade, de um grande número de pessoas em um mesmo texto, que se inspira em outras vozes. O elo que une essa cadeia é o da polifonia. “Nesse sentido, quando afirmamos que o filme representa a sociedade que o produziu, queremos dizer que ele exige do espectador o estabelecimento de relações entre o que se vê (na tela) e o que se vive”. (Trovão, 2010, p. 26).

Nas imagens em movimentos podemos observar que o desvelar da história acontece à medida que o locutor dialoga com o interlocutor, ou seja, é na relação dialógica da encenação de uma história que vai se produzindo um discurso sobre aquela realidade representada. “O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, imediatamente assume em relação a ele uma postura ativa de resposta” (Bakhtin, 1982, p. 257). O princípio do dialogismo deixa claro que o ser humano vai se constituindo como tal, na relação de comunicação com o outro. Comunicação essa que ao ir se estabelecendo, apresenta no diálogo com o outro as várias vozes que foram imbricadas desde o momento em que saímos do útero de nossas mães para sermos disvirginados pelo mundo que nos antecede.

Representações da escola e do professor em "Ao mestre, com carinho" (1967)

Propomos analisar a representação do professor e dos estudantes na produção britânica "Ao Mestre, Com Carinho" (*To sir, With Love*), de 1967, dirigido por James Clavell. No filme, Sidney Poitier atua como o professor Mark Thackeray, que após ter ficado desempregado por 18 meses, conseguiu um trabalho como professor em uma escola na periferia de Londres. Ao iniciar seu trabalho junto à escola, fica evidente que Thackeray leciona para uma classe de estudantes composta majoritariamente por jovens brancos que vivem no bairro operário de *East End*.

Fundido texto e contexto numa relação dialeticamente íntegra como propõe Antônio Candido (1984), o esforço é o de compreender a obra de arte imersa na realidade que a produz se atentando às formas como ela constrói representações sobre o que lhes é exterior. Esse processo de compreender o filme no seu contexto de produção pode também ser aproximado do que Marília Amorin (2014, p. 96) chama de exotopia. A palavra remete na expressão forjada por Todorov ao *lugar exterior*.

Assim, também vamos desvelando as intencionalidades e as ideologias presentes nas imagens tomando conhecimento que “ele vê aquilo que não vemos”. O diretor e sua equipe vê aquilo que não vemos.

Intencionalidades e ideologias que, com certeza, nos demonstrarão um lugar que é exterior ao texto verbal, que se situa no texto não verbal, no não dito. O não dito, o não verbal, marca também as diferenças quando se remete ao acabamento estético dado a um filme que deixará mais claro a tensão entre dois olhares: o do autor-pessoa e o do autor-criador.

Em "Ao Mestre, Com Carinho", Sidney Poitier é um professor culto e educado nos Estados Unidos. Trabalha como professor, mas não é formado como professor, sua formação é na área de engenharia. O mestre Thackeray tem como responsabilidade ensinar uma classe de jovens brancos na periferia de Londres. Por que há um deslocamento geográfico no enredo dessa história? Por que se passa em Londres, e não nos Estados Unidos? O que significa um professor negro ensinando uma classe de estudantes brancos nos Estados Unidos e na Inglaterra na década 60?

A problemática levantada pelo filme se refere aos problemas raciais enfrentados pela população negra dos Estados Unidos. O ano de 1954 é marcado pela fundação do Movimento de Direitos Civis liderado pela união de negros dos estados do Norte e do Sul do país aliados há algumas pessoas brancas que também lutavam com eles. Temos após a fundação do movimento, diversos ganhos de direitos para a população negra estadunidense, entre elas, por exemplo, o direito de inclusão dos negros nas mesmas escolas que antes só atendiam o público branco. Ainda temos como marco histórico, em 1964, a premiação de Martin Luther King, que recebeu o Prêmio Nobel da Paz pela sua luta em prol do fim da segregação racial e pelos direitos civis da população negra. Do movimento de luta contra o racismo e o segregacionismo pacífico de Martin Luther King ao movimento de resistência armado criado, em 1966, por Stokely Carmichael designado mais tarde como *Black Power*, os negros vão conquistando direitos antes relegados a eles.

Junto a esse movimento histórico das lutas instauradas no cotidiano e de conquistas de direitos do negro, o cinema também se expressa como arte convidando o espectador a refletir sobre o processo histórico vivenciado por eles. Tendo em vista que a obra de arte incorpora seu condicionamento social, o filme “Ao mestre, com carinho” se apresenta como oportuno para discutirmos os problemas raciais nos

Estados Unidos, nos anos 60, trazendo novas expectativas com relação à conquista de direitos para a população negra ao ter Sidney Poitier interpretando um professor negro, fino e educado ministrando aulas para estudantes brancos, pobres e rebeldes.

O filme começa narrando a partida do professor Mark Thackeray para Londres, onde foi exercer a atividade de docência após 18 meses de desemprego. Engenheiro, culto e educado, mas desempregado há 18 meses? Considero que essa seja a primeira questão colocada pelo filme como um enfrentamento do racismo pela população negra nos Estados Unidos, não importa o quão culto, educado e refinado fosse um negro, o mercado se destinava primeiramente aos brancos.

Exercer o ofício de mestre pelo senhor Thackeray foi a última opção que teve após tanto tempo desempregado, inclusive, que o levou a deixar os Estados Unidos para ir lecionar no interior de Londres. O processo de migração foi forçado por motivos de sobrevivência e não se dava como algo definitivo, o serviço para ele era temporário.

As primeiras imagens demonstram o ônibus de dois andares em seu percurso por Londres, a câmera vai focando nos monumentos, na estrada, no céu cinza da cidade, enquanto o mestre foca seu olhar no comportamento das pessoas. Aos 00:02:09s (dois minutos e nove segundos do filme) entram no ônibus algumas senhoras brancas.



Imagem 01: **Senhor Thackeray no ônibus.** Fonte: Ao Mestre, com Carinho (1967) – Diretor James Clavell.

A cena enuncia os avanços nas conquistas de direitos da população negra nos Estados Unidos referente à ocupação de um lugar próximo a uma pessoa branca. A cena faz referência à Rosa Parks, a fundadora do Movimento de Direitos Civis dos negros no país, que se tornou símbolo e militante da luta quando a mesma estava sentada em um ônibus e foi pedida que se deslocasse para um dos lugares ao fundo

do ônibus, e se recusou. Podemos observar, no ônibus, as senhoras brancas sentadas e conversando próximas ao professor, sem constrangimentos.

Na conversa entre as senhoras, há uma que está ao lado do professor, ela chega a insinuar que “não se opunha em ter aquela coisinha em meio à sua meia no Natal”. No enunciado da senhora é evidente para além da expectativa com a reação do público em ver nas telas de cinema um professor negro educando uma classe de jovens brancos, também as possibilidades de discussão das relações inter-raciais, que o diretor frisou muito bem ao demonstrar que o desejo da senhora branca e não do mestre.

Temos na imagem acima um enquadramento de primeiro plano (aquele onde a figura humana é enquadrada do peito para cima) com um ângulo normal da câmera. O objetivo dessa montagem cinematográfica é demonstrar como o professor reage à conversa das senhoras, que posteriormente o espectador descobrirá que as mesmas são mães de alguns dos seus estudantes. O som do cinema demonstra as gargalhadas proferidas pelas senhoras e a expressão de seriedade em relação aos risos delas, mas quando a senhora enuncia o desejo de “ter o professor na sua meia no natal”, o professor continua sério, mas ao final da sequência, o mesmo solta um leve riso como se, de alguma forma, concordasse com as expectativas e possibilidades de uma relação inter-racial⁷⁴. Fim da sequência.

A cena posterior é a da chegada e entrada do professor na escola. Notamos que a câmera se desloca em um movimento que é conhecido como *travelling* (onde a câmera é movida sobre trilhos ou qualquer suporte móvel num eixo horizontal e paralelo ao movimento do objeto filmado). Ao realizar o movimento de deslocamento que acompanha a chegada do professor à escola, a câmera fecha em um ponto que é designado como plano detalhe, justamente nos pés de um garoto. Do plano detalhe dos pés, a câmera faz um deslocamento da parte inferior para a parte superior, ou seja, transcorre (verticalmente) todo corpo do garoto de baixo até seu rosto. Esse movimento de deslocamento sobre o próprio eixo é conhecido como Tilt, porque se refere a uma panorâmica que acontece no sentido vertical.

⁷⁴ Ainda discutindo o problema racial nos E.U.A, em 1967, Sidney Poitier protagoniza como ator principal no filme Adivinhe quem veio para o jantar? Onde o problema discutido pela trama fílmica é o das relações inter-raciais.



Imagem 02: **Chegada do professor à escola, na entrada encontra um jovem acendendo um cigarro.** Fonte: Ao mestre, com carinho (1967) – Direção de James Clavell

Os excertos acima na cena analisada chamam a atenção, já no início do filme, para os problemas que serão enfrentados pelo professor na escola em questão. Ao se deparar com o jovem, a câmera mostra de um primeiro plano (P.P) a expressão ainda de seriedade do mestre que assume na posição de locutor dizendo “bom dia”. O jovem questiona: “Procurando alguém, meu chapa”?

No fotograma temos o momento em que o senhor Thackeray se depara com o primeiro jovem da sua turma. Vemos um jovem branco com um cigarro na boca. A câmera detalhe se centra primeiro nos pés do garoto para depois percorrer seu corpo e mostrar o seu rosto. Isso pode representar justamente a posição social que o garoto ocupado em relação ao professor negro, qual seja, uma posição de inferioridade nessa cena do filme. É como se a experiência vivida pelos negros na sociedade de inferioridade estivesse invertida no filme em relação ao jovem branco.

O espanto do professor nessa cena também advém do impacto causado pela falta de educação do jovem que não se refere a ele como senhor, mas como "meu chapa". Dessa expressão e da forma como o primeiro estudante é representado nos minutos iniciais do filme se cria uma primeira expectativa com relação aos demais jovens, tomando esse primeiro como ponto de referência.

No encerramento do diálogo, o mestre segue seu caminho quando a câmera se posiciona mostrando-o de costas e exhibe ao espectador um leve sorriso do garoto. O jovem é caracterizado com roupas informais, fuma, parece ser o tipo garoto rebelde. O seu sorriso demonstra um lado sacana em relação ao professor, como se enunciasse vai ser divertido brincar com você.

A imagem de juventude representada no filme "Ao mestre, com carinho" deve ser compreendida pelas suas características de vivências referentes aos anos após a Segunda Guerra Mundial da presença na sociedade de uma juventude que está aliada

aos movimentos de esquerda e que inicia um movimento de contestação dos valores tradicionais burgueses e dos avanços tecnológicos advindos do desenvolvimento do capital americano.

Ainda que seja ambientada em Londres, a cena do primeiro contato entre o professor negro e seu estudante branco retrata também a realidade vivida pela sociedade americana à medida que o professor se insere dentro das expectativas da classe média e o jovem dentro das características do movimento vivido pela juventude dos Estados Unidos, que era o da construção de uma vida alternativa que fragmentava os padrões morais da burguesia.

Os anos do “pós-guerra” é o momento em que a sociedade norte-americana vive a política do *American way of life*, marcado pelos avanços tecnológicos, sobretudo de eletrodomésticos, automóveis e cosméticos, avanços ofertados pelo capitalismo. Ora, como em uma sociedade em pleno desenvolvimento que vive um confronto com a U.R.S.S podia não se incomodar com a presença de jovens (no filme esses jovens são os estudantes representados) que se mostram inseridos em uma cultura comportamental que se opõe às mudanças sociais gestadas pelos avanços do capitalismo?

O senhor Thackeray é o professor negro que surge como figura para a sociedade refletir não só sobre os problemas raciais da sociedade americana e as expectativas da população negra com as conquistas de direitos, mas, sobretudo, como alguns compraram a ideologia capitalista enquanto um pequeno grupo (inclusive da juventude) resistia a ela com comportamentos não legitimados pelos padrões burgueses, onde a própria escola se mostra incapaz de conduzir seus jovens a viver a realidade social, política, econômica e cultural na qual estavam inseridos.

Nesse sentido, a personagem vivida por Sidney Poitier se coloca na função de professor (visto que na verdade, trata-se de um engenheiro) que mesmo não sendo habilitado para lidar com as questões pedagógicas se mostra mais competente que os professores por ofício. Por que o professor que causa a transformação é aquele que não tem habilitação profissional para isso? O que isso significa em um filme realizado dentro dos padrões e com ator principal americano? Ainda assim, é esse professor que muda a vida dos estudantes a partir que se nega a ensinar o conteúdo a eles alegando que eles precisam ser formados para a vida. Formar para a vida no filme tem caráter de ensinar a esses jovens brancos hábitos que os tornariam

educados porque os valores demonstrados pelos estudantes representados no filme são os que remete aos de uma juventude rebelde.

Sobre o cinema como “pedagogia cultural muito abrangente”, Guacira Lopes Louro (2000, p. 429-430) afirma que o cinema americano,

[...] interpelava de forma expressiva e peculiar a juventude. Essa afirmação provavelmente assume um significado específico e particular nos anos 50 e 60. Nessa época a “juventude parece se distinguir, de um modo mais efetivo, da vida adulta, adquirindo um significado específico e particular: seu comportamento, suas roupas, seus corpos, sua música, sua dança, sua linguagem e sua estética ganhavam, então, um estatuto próprio’.

A forma expressiva e peculiar que aponta Louro (2000) se faz presente no filme analisado e parece ser o que mais vai incomodar o mestre que, diante dos jovens estudantes, irá jogar os livros e cadernos no lixo. No lugar da aula expositiva essas jovens iriam apreender a se comportar, a serem educados como o professor negro era em suas relações interpessoais.

Percebe-se aí que a escola representada no filme quando abordava os saberes sistematizados e necessários à formação humana, não conseguiu a dedicação dos jovens às atividades. Os estudantes só passam a respeitar o professor quando ele demonstra que a forma como os garotos se portavam não iriam trazer nenhuma garota até eles. E que a forma como as meninas se comportavam, se vestiam, usavam seus cabelos não iria fazer com que nenhum homem se olhasse para elas. Ora, o período pós-guerra é também o momento em que a sociedade americana vai apoiar que os jovens se casem, tenham filhos, trabalhem e consumam seus produtos. Nesse sentido, a uma relação de autoridade do professor que revela o desencantamento da classe média americana com aquela juventude ali representada.

Considerações finais

O artigo é uma análise do filme *Ao mestre, com carinho* (1967) de James Clavell. Buscamos compreender a obra de arte imersa em sua realidade de produção, nesse sentido, busquei articulação ao momento histórico, cultural, político e econômico estadunidense.

Partindo da relação do texto e do contexto numa relação dialeticamente integrada ou do que é exterior a obra de arte sugerida como exotopia, demonstrei as articulações

entre a história da película fílmica e a experiência histórica vivida pela população negra dos Estados Unidos no período do pós-guerra, mais especificamente nos anos 60. A expectativa de conquista de direitos civis vivida pela população negra que advinha da conquista de direitos desde o final dos anos 50 após a fundação do Movimento de Direitos Civis.

Abordei também que o cinema tem um posicionamento político à medida que elege temas que são colocados como problemas na sociedade como possibilidades de reflexão na obra de arte. Reflexão essa que se estende dos preconceitos raciais vividos pela população negra até a forma como a juventude de esquerda passa a ser mal vista pelo sistema por se caracterizarem de uma forma em que demonstrava certa antipatia pelos valores burgueses que também legitimavam o capitalismo.

Havia não só a venda de uma ideologia burguesa, mas, sobretudo de uma forma de sociedade que se opunha à ideia de socialismo. Quando o professor negro protagonizado por Sidney Poitier se propõe a educador àqueles jovens para a vida com valores burgueses, o filme deixa transparecer que aquele é o tipo de negro que espera a população estadunidense, do negro fino, culto, educado que usa paletó.

Com certeza, o momento ápice do filme é quando esses jovens transviados se percebem como errados, quando são convencidos pelo professor de que a forma como vivem a vida, como se comportam, como se vestem, que não se preocupam com a aparência não é forma correta de se viver. Para o mestre formar um estudante é formá-lo para a vida e a vida exige que esse seja educado, fino, responsável, porque assim se desperta o interesse de uma jovem/um jovem para que possam ter uma família. Ter uma família significa também sair da margem, do meio dos jovens rebeldes e se inserir no mercado de trabalho levando o seu país a se legitimar cada vez mais como uma democracia.

Referências

AMORIM, Marília. **Cronotopo e exotopia**. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p.95-114.

BERNARDET, Jean Claude. **O que é cinema?** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. "O cinema como pedagogia". In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500**

anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 608 p. (Coleção Historial, 6).

PENAFRIA, Manuela. **Análise de filmes** – conceitos e metodologias. VI Congresso SOPCOM, Abril de 2009.

ROSENSTONE, Robert. **A História nos filmes** – Os filmes na História. Tradução: Marcelo Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História:** os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

_____. **História Viva. Teoria da História III:** formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2007.

TROVÃO, Vilas-Bôas. Sala de aula, sala de projeção: a relação Cinema e Ensino de História. XVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento e Diálogo Social. Natal-RN. 22 a 26 de Julho de 2013.

_____. **O exército inútil de Robert Altman.** Cinema e Política. São Paulo: Anadarco, 2010.

SELFIE MEU, SELFIE MEU, EXISTE UMA CRIANÇA MAIS BELA DO QUE EU?

Itamar Jose Valério júnior
UFMT/PPGedu/CUR

Grupo de Pesquisa: Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC)

Resumo

Este trabalho tem a proposta de fazer uma reflexão sobre a maneira como as crianças lidam com a beleza, o culto ao corpo e a exposição de suas imagens nas redes sociais digitais. O objetivo é analisar qual a importância da beleza física para as crianças e refletir sobre qual é o impacto e as consequências do ponto de vista global para uma criança ter a sua imagem associada ou não associada a um determinado padrão de beleza divulgado pela mídia, especificamente, discutir essa temática no campo dos discursos presentes nesses tipos de texto e investigar quais são as subjetividades e qual ser humano-criança está sendo formado na contemporaneidade e como a escola pode auxiliar a criança na busca de resoluções de seus conflitos como o culto ao corpo. O locus investigado é a página "Crianças Estilosas Blog Pessoal", no *Facebook*, na qual a maioria das imagens é de "meninas", por isso o foco da pesquisa será em relação ao gênero feminino. Dentre os autores estudados temos Bakhtin (2006, 2011), Dallari & Korczak (1986), Dornelles (2005), Le Breton (2013), Novaes (2010), Sant'anna (2014), dentre outros.

Palavras-chave: Beleza. Meninas. Redes sociais

De Cleópatra à Menina Estilosa: uma beleza de introdução

Selfie meu, selfie meu, existe uma menina mais estilosa do que eu? É nessa eterna e conflituosa dúvida que imaginamos as fotografias de meninas postadas na página "Crianças Estilosas", que é um blog pessoal na rede social virtual *Facebook*. Assim como milhares de meninas pelo mundo afora, o que vemos no Brasil é um fenômeno que vem se acentuando, a preocupação demasiada com a beleza corporal é uns dos sintomas de nossa sociedade imagética, essa preocupação com a aparência atinge agora uma faixa etária que merece mais atenção ainda pelo fato de serem os adultos que devem protegê-las, estamos falando das crianças, em específico das meninas, das quais os holofotes, os enquadramentos das câmeras e os cliques-cliques dos selfies não se cansam de contemplar.

O desejo em parecer ser bonita, mesmo sem ser considerada pelos padrões das estéticas de cada época, se tornou uma constante apelação de mudança do feio para o belo promovido pelos produtores de objetos representativos das pessoas interessadas, como, por exemplo, da fascinante rainha do Egito, "Cleópatra", nascida

60 a.C., entrou para a história como uma das mais belas e sedutoras mulheres no imaginário das pessoas pelo mundo afora, embora muitos estudos e pesquisas nos mostram que Cleópatra não era bela, na verdade quase feia, uma imagem bem diferente da qual a vimos em suas representações, em especial no cinema de Hollywood, na qual foi interpretada pela estonteante e bela atriz Elizabeth Taylor.

Um dos artifícios usados no período de Cleópatra era a sua representação nos monumentos, pinturas e estátuas, os artistas, os responsáveis para essa função a representavam de forma bela e imponente. Ou seja, desde aquela época, havia uma preocupação em ser ou em mostrar "o belo", o trabalho feito pelas pessoas responsáveis da imagem pública de Cleópatra equivale hoje à tecnologia digital no processo de produção de imagens e fotografias das pessoas, exemplo disso é o photoshop, tudo que é tido como feio ou que não se enquadra nos padrões de beleza vigente deve ser transformado em "belo ou bela".

A busca pela beleza física sempre esteve em pauta para a humanidade dos primórdios até os dias atuais, aliás, hoje, esse tema assume uma relevância, um investimento capital e um tempo de dedicação arrebatador, bem superior aos tempos anteriores, em dias que sair bem na imagem significa ter mais oportunidade nos relacionamentos interpessoais, nas atividades profissionais e conquistar outros objetivos, como por exemplo, a liderança em algum grupo social, de ser uma pessoa paquerada ou uma pessoa desejada sexualmente por outras.

A beleza pode proporcionar tudo isso, entretanto, não garante que poderá durar muito tempo, mas assume a função de pontapé inicial, há uma sensação que fica mais fácil para quem é uma pessoa considerada bonita. Na realidade brasileira um padrão de beleza para as meninas segue uma influência europeia, pele branca, se possível, cabelos loiros, olhos claros, altura mediana à alta e magra, nada de gorduras extras. Gilberto Freyre (1987) apontava que, como modelo de beleza da mulher brasileira, a atriz Sônia Braga criticou que esse tipo de modelo tipicamente brasileiro estava sofrendo um "impacto norte-europeizante ou albinizante", ou ainda "ianque". "Esse novo modelo de corpo, imitação ou macaqueação", ganhou muita força nas duas últimas décadas como ideal de beleza, tornaram-se modelos a serem imitados pelas brasileiras.

É nesse contexto que as crianças, principalmente as meninas, a partir dos primeiros levantamentos no Blog pessoal "Crianças Estilosas" são maioria, e entre

caras e bocas, performances adultizadas e sensuais nos pressupõe-se uma grande reflexão: Quais as consequências que essas formas de subjetividades promovidas pelo capitalismo neoliberal através da mídia podem influenciar na infância dessas meninas? É com base nesse questionamento que será desenvolvido este trabalho, não para buscar respostas concretas e salvadoras, apenas para refletir e tentar visualizar novos caminhos nos quais a infância seja uma infância em toda a sua plenitude, com ações que nos aponte como lidar com individualismo, consumismo, a preocupação exagerada com o culto ao corpo, os meios de comunicação e as tecnologias digitais.

Infância contemporânea: quem disse que as bruxas são feias?

Ser uma pessoa bonita e descolada com a moda das vitrines pode ser um grande passo para muitas conquistas, para a civilização contemporânea onde tudo é efêmero e fugaz, se manter com um corpo sarado, cabelos bem tratados e as últimas novidades em cosméticos e intervenções cirúrgicas se torna quase essencial para se fazer visível em relação às outras pessoas. Isso é muito acentuado no Brasil, uma sociedade que legitima o empoderamento e dá visibilidade maior ao corpo jovem e estrategicamente remodelado boas questões de padrões de beleza, no qual o corpo obeso ou o corpo velho é descartado de forma quase sempre automática por essas mesmas sociedades que nos constituímos. Exemplo disso é o ataque por parte de muitos internautas nas redes sociais virtuais direcionados a atriz brasileira Beth Faria, simplesmente por desfrutar uma praia vestida de "biquini", quer dizer, a imagem de um corpo de uma mulher de setenta e dois anos de biquini incomodou muita gente. Da onde vem essa repulsa? E por quê? Le breton (2013) argumenta que:

A velhice é um sentimento. Nela entrecruzam-se os dados que o campo social integra mal; por um lado, porém mais ainda a precariedade e a morte. O status atual das pessoas idosas, a denegação que marca a relação por cada um com seu próprio envelhecimento, a denegação da morte, eis os sinais que mostram as resistências do homem ocidental em aceitar os dados da condição que faz dele, antes de tudo, um ser de carne. (LE BRETON, 2013, p.237)

Preparar a criança para lidar com questões relacionadas ao próprio corpo, com a velhice e a morte se tornam desafios ainda maiores devido a atual conjuntura, além da família, da escola, da igreja, há também as pedagogias culturais formando

subjetividades e modos de ser nas crianças, as tecnologias digitais, por meio das redes sociais é um modelo pedagógico cultural. Diante dessa nova realidade, a realidade do corpo como mercadoria, como produto a ser construído, exposto e comercializado temos a infância, mais, propriamente falando, as meninas, que se encontram no meio desse turbilhão de informações, cobranças e metas a cumprirem, vivenciam a busca ansiosa por um corpo perfeito e pela beleza impecável.

A educação e a psicologia contribuem muito para entendermos esse panorama, recorreremos às teorias de Bakhtin e Vygotsky, que:

Por considerarem o homem como ser essencialmente social e histórico que, na relação como o outro, em uma atividade prática comum intermediada pela linguagem se constitui e se desenvolve como sujeito, talvez tenham condições de apontar um novo caminho para as relações entre a psicologia e a educação. Um caminho em que o homem, à medida que constrói a sua singularidade, atua sobre as condições objetivas da sociedade, transformando-as. (FREITAS, 2007, p.144)

Partindo do pressuposto de qual o significado de determinado produto, qual o status de se frequentar tal local, como devo me portar e isso tudo passa pelo corpo, uma pressão, uma inculcação sob a batuta de um grandioso interesse comercial e através das pedagogias O status da beleza atingiu um grau tão avassalador, a obsessão pelo que é determinado "belo" e o repúdio ao "feio" que nem mesmo as bruxas, antes ícones de maldade, feiúra e do grotesco assumem agora uma versão mais light de suas aparências, seja na mídia ou em festas infantis como aniversários, Festa de Halloween ou carnaval.

É cada vez mais comum ouvirmos nesses tipos de eventos, expressões do tipo: "Nossa, essa bruxinha está linda!" ou "Que gracinha de bruxinha!" O que era assustador para as crianças vem ganhando outros contornos, as bruxinhas contemporâneas têm ao seu favor um arsenal de beleza incontestável, desde a maquiagem poderosa, um batom sedutor, até a roupa mais transada, o sapato mais glamoroso, e nada de esconder o rosto, a ordem é se mostrar e com a sua beleza enfeitiçar à todos através dos flashes das máquinas fotográficas e dos telefones celulares, afinal: Quem disse que as bruxas são feias?

Qual o significado da beleza para a criança? "Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existem ideologia", Bakhtin (2006, p. 31). Em

meio a uma paranoia imagética, a criança, principalmente as meninas, veem os signos da beleza numa condição que as colocam numa corrida acirrada para se enquadrarem no que é proposto pela receita da perfeição estética.

É comum ver-se pais insistentes que levam as filhas para participar de concursos de beleza ou mesmo o caso das meninas exibidas na página de "Crianças Estilosas", é uma guerra na qual todos nós entramos com o peso de uma derrota declarada, sem chances para o êxito. Para Bakhtin (1929, p. 33): "Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade". Cabe-nos buscar a ressignificação da realidade da infância e sua relação com a exposição do corpo nas estampas virtuais, analisar o que é ser menina bonita, menina estilosa e qual o real significado disso para a infância. Baudrillard (1995) afirma que há uma reduplicação infinita de signos, imagens e simulações por meio da mídia. Daí que, para tentar explicar a lógica do consumo, o autor (ibid.) recorre ao campo da linguagem, relacionando a lógica do consumo à manipulação dos significantes sociais. Portanto, não se consome apenas o objeto em si, mas tudo aquilo que ele possa representar para meninos e meninas, status, conforto, desejos e beleza, saber, poder, tal como mostra a revista Barbie (1999, n.42) p. 93 e 94.

O consumo vem em nome de uma representatividade, algo que nos represente, ou seja o nosso próprio "corpo" e a criança é incluída de forma arbitrária no contexto desse discurso, nesse evento. O corpo se tornou um cartão de visita, como nos aponta Strozemberg (1986)

"Este cartão não mais nos apresenta - ele nos representa. Em meio à "crise de valores", ao "declínio da função paterna", ao "desaparecimento das metanarrativas" e da "multidão solitária", o corpo se torna um abrigo ou uma prisão. Espelho, um "outro" de si mesmo, com o qual podemos coabitar fraternal e prazerosamente ou de forma extremamente persecutória. (STROZEMBERG, 1986, p. 1 *apud* NOVAES, 2010)

O olhar sobre o corpo da criança, para o corpo da criança implica de forma fundamental na presença do outro, se embeleza para outro, se expõe para o outro, se desenvolve interpessoalmente com o outro, o corpo como cartão de visita só existe por causa do outro. Vygotsky (1984) em sua teoria propõe o conhecimento como uma construção social, onde a relação do sujeito como o objeto do conhecimento se faz

sempre mediada por outro, via linguagem. O *eu* para Bakhtin só existe a partir do diálogo com outros *eus*. O *eu* precisa da colaboração dos outros para poder definir-se autor de si mesmo.

A glamorização de corpos de meninas produzidas e descoladas no Blog "Crianças Estilosas" nos faz pensar quantas vezes atravessam esses discursos imagéticos da página, num país como o Brasil, que vende a imagem de incrível paraíso corpóreo, de um maravilhoso clima tropical, fica cada vez mais difícil e desafiador levar esses discursos da beleza a qualquer custo para um campo de um discurso mais coerente e que respeita a infância como período importante na formação do ser humano. Sant'anna (2014, p.167) comenta: "Rejuvenescer tornou-se uma necessidade cada vez menos discutível para garantir o emprego, cônjuge e aceitação social". É como se a velhice fosse um monstro do qual devemos nos livrar, trancafiá-lo em nosso calabouço, em nós mesmos. E a criança que surge alegre e radiante nas redes sociais está imersa nesses discursos, de várias vozes, de muitas vozes, nas palavras vivas, no dialogismo. Fiorin (2008, p. 18) mostra bem essa questão:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: sé em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (Bakhtin, 1988, p.88)

Mas, e a escola o que ela pode fazer por essas crianças, por essas meninas refletivas digitais? Freitas (2007, p. 147) ressalta: "O olhar de Bakhtin faz pensar a relação professor-aluno como uma relação dialógica onde se enfrentam dois sujeitos. A construção do conhecimento passa a ser uma construção partilhada, coletiva, onde o outro é sempre necessário". O conhecimento é dinâmico para a criança, mesmo com o fato de que ela não se limita apenas na escola como espaço social, pois tem a sua disposição outras pedagogias culturais, entre elas as redes sociais. Lenir Vieira Dornelles destaca que "as crianças de nossa sociedade são produzidas como sujeitos ativos, de vanguarda e se dedicam à estilização da vida, ou seja, se preocupam com

a moda, o look, o design, a decoração, com o *fashion*, com os games de última geração com seus sites de produtos, com os brinquedos e jogos eletrônicos fabricados a partir de novas tecnologias".

A intenção da performance e da relação de crianças nas redes sociais digitais como a página do *Facebook*, a "Crianças Estilosas" vem ao encontro da examinação da formação do eu, feita por Bakhtin, que distingue três categorias: o eu para mim (autopercepção), o eu para os outros (como pareço aos olhos dos outros) e o outro para mim (como percebo o outro). Bakhtin (1992) observa que posso ver o que o outro não pode ver (sua própria imagem, sua expressão) e o outro vê o que não posso ver.

Estará ainda a escola com algum receio de lidar com a relação aluno-professor que é transformada por essa realidade cibernética que aí está posta? O que será que Bakhtin teria a nos dizer sobre isso?

É preciso estar atento para o jogo de simetrias e assimetrias que se sucedem nas relações, sem medo de conviver com a diversidade, com a diferença. Educar não homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contra palavra". (Freitas, 2007, p. 147)

Até que ponto ser bonita e estilosa tornou algo tão relevante na vida de uma menina? Não há como isolar uma criança da realidade ao seu redor, mudaram as formas dos seres humanos se relacionarem com o tempo e o aparato tecnológico digital e comunicacional, bem como também a relação com o próprio corpo. A criança exerce a relação dialógica por meio das redes sociais, quando a criança se expõe, como é o que acontece com as meninas de "Crianças Estilosas" corre-se o risco de estar sob um perigoso olhar, o olhar de uma "Medusa High Tech", assim como a Medusa da mitologia grega, quem a encarar poderá ser transformada em estátua de pedra, ou seja, a singularidade infante é petrificada à medida que as infâncias são formatadas de certa forma por propostas de uma "infância idealizada e feliz" adotada por muitas pedagogias culturais. Difícil dilema para nossas crianças, pois serem transformadas em "crianças de pedra" equivale a naturalização da adultização infantil, do culto deturpado ao corpo, o consumismo desenfreado, uma leitura mais crítica em relação à mídia.

Então, como proteger a criança da "Medusa High Tech? Fiorin (2008, p. 56) destaca que a teoria bakhtiniana nos ensina que "a história é o horizonte social de

uma época. Como sujeitos ativos e inacabados que somos, a história que produzimos e pela qual somos produzidos é descontínua. A história tem como noção central a possibilidade de visitar, refazer ou fazer de outra forma o que já está construído. A história é móvel, é tanto memória do passado quanto do futuro. A “cada acontecimento, a cada nova produção ideológica a história se recompõe, reescreve-se, atualiza-se”. Se pudermos reescrever história da relação da infância com o corpo por interfaces das redes sociais digitais, portanto vamos reescrever esse enredo, sendo assim, que essa história seja recriada, reescrita, atualizada por nós.

Síndrome da meia-noite: a beleza interior em tempos de selfies

Blémmm! Blémmm! Blémmm...! São doze insistentes badaladas! O relógio toca diferente e sinaliza que é meia-noite, a cinderela foge do baile, e a magia da fada madrinha se desfaz, e uma das coisas que restam é à volta à realidade. A criança não tem problema com a realidade, ela pode transformá-la em sonhos, em brincadeiras, em jogos. Quem tem problema com a realidade são os adultos, que estão no comando de ideias mercantis de uma infância única, únicos produtos, única subjetividade, únicos modos de ser criança, cabe aos infantes por intermédio de outros adultos, familiares e amigos seguir essa bandeira-capital, as crianças que não a seguem não veem a hora de acompanhar também essa marcha para a tão idealizada "infância única e suprema". Ao contrário de Cinderela, as crianças não passariam tanto sufoco depois da meia-noite, pois as suas adaptações às novas situações são rápidas e não o temor pelo que é real, verdadeiro, pois a criança observa os fatos de modo natural, espontâneo e simples.

A síndrome da meia-noite está sendo imposta à criança, isso significa que o medo da realidade já faz parte do seu dia a dia, o medo de expor a sua singularidade como pessoa, o medo de não estar no padrão de sua aparência não está de acordo com a idealização de beleza defendida pela bandeira-capital. Ou seja, estamos desrespeitando nossas crianças, e precisamos rever essa situação. "As crianças constituem uma ponderável parcela da humanidade, da população, da nação, do conjunto dos habitantes de uma cidade; sempre, existem, e continuarão existindo. Por acaso a vida que levam é uma vida de brincadeira? Não: a infância é um longo e importante período da existência de um homem", fundamenta (KORCZAK, 1986, p. 85)

A vaidade pelo corpo bonito, pelas roupas, sapatos e acessórios que estão na moda, pelo melhor corte e penteado de cabelo parece estar sucumbir outros valores tão importantes na vida das pessoas, valores como o respeito, a amizade, a lealdade, a solidariedade, a coletividade, numa sociedade cada vez mais imagética e consumista, o que importa como dizem uma expressão "é estar bem na fita" e adquirir um determinados produtos, de preferência "novo, lançamento". As Ciências Humanas têm uma grande tarefa em suas mãos, pois a educação por intermédio da pesquisa pode muito colaborar para entender a infância contemporânea que se desenha, isso porque o foco de investigação das Ciências Humanas é o ser humano.

Bakhtin (1985, p.145) distingue o conhecimento da coisa (objeto) do conhecimento do sujeito (pessoa) e afirma que nas ciências naturais pretende-se conhecer um objeto, enquanto que nas ciências humanas o seu objetivo é o sujeito e um sujeito que fala. Mas para que isso ocorra com mais eficiência é preciso que as Ciências Humanas tenha consciência de sua importância na vida e formação do ser humano, especialmente falando da criança. Por isso, Bakhtin critica que as ciências humanas sofrem de um complexo de inferioridade em relação às ciências naturais. Esquecem que o seu objeto é na verdade outro "sujeito". É uma relação em que se encontram dois sujeitos, portanto, uma forma dialógica de conhecimento.

Materiais para pesquisas e investigações é que não nos faltam, temos alguns exemplos nas histórias infantis de personagens considerados feios, porém belos no que se refere ao jeito de ser, as atitudes, ao caráter, que o diga o Corcunda de Notre Dame, a Fera, o Shrek, porém quase sempre são transformados em "belos ou belas" nos finais das histórias, essa alteração da feiura para a beleza se assemelha a uma premiação de bom comportamento ou pela bondade da personagem, algo corriqueiro, isso acontece também em nossa convivência com as crianças. Em tempos de selfies tornou-se mais complicado, mais árduo discutir esse tema, haja visto a pressão para ser bonita ou bonito, ou pelo menos aparecer bem nas imagens, basta fazer "um carão"(poses e performances para fotografias ou filmagens) e está tudo bem. Porém falar para os infantes sobre o corpo, a beleza e a sua exposição nas plataformas digitais se torna essencial, subentendendo que queremos uma sociedade mais humana, solidária, coletiva e respeitosa.

Segundo o cronista Alcione Araújo: "A história mostra que a beleza pode provocar reações e atitudes de deslumbramentos, paixões arrebatadas, fortunas,

prazeres e encantamentos de contos de fada, disputas e até guerras, Já a feiura pode ensejar a rejeição, a discriminação, a compaixão, a solidão, às vezes, o abandono. Não vaticino, apenas sugiro que essas extremadas situações podem ter tais desfechos. Todos nós sabemos histórias de beleza e feiura, porém, preferimos falar da beleza. Sobre a feiura, silenciemos - quem sabe reflexo do mito grego de que o belo é bom e o legado infantil de que o mau é feio" (DIÁRIO DE MINAS, apud NOVAES, 2010, p.64)

Esse panorama sobre o culto ao corpo e a beleza nos deixam confusos, diversas vezes sem sabermos qual caminho seguir, como proceder, as dúvidas parecem eternas. "O homem, acostumado a sonhar concretamente consigo mesmo, quando procura imaginar sua imagem externa e zela morbidamente pela impressão externa que ela suscita, mas não confia nela, enche-se de amor-próprio, perde a diretriz correta e puramente interior para o seu corpo, torna-se tardo, não sabe o que fazer com as mãos, os pés: isso acontece porque em seus gestos e movimentos interfere um outro determinado, surge nele um segundo princípio de relação axiológica consigo mesmo, o contexto de sua autoconsciência é confundido pelo contexto da consciência que o outro tem dele, seu corpo interior esbarra na oposição do corpo exterior que está separado dele e vive sob os olhos do outro". (BAKHTIN, 2011, p. 55)

Algumas considerações, porém, inacabadas

A obra bakhtiniana é marcada por um inacabamento, um vir a ser, uma heterogeneidade, que tornam muito complexa a apreensão de seu pensamento. O ser é um evento único. É para a existência do ser humano concreto que se volta Bakhtin. (FIORIN, 2008, p. 12 - 17) Falando em inacabamento, a exposição de imagens de crianças, com destaque para "meninas" nos aponta algumas observações interessantes, é quase nulo a presença de imagens de crianças com deficiência física e o número de meninas de etnia branca é superior às demais etnias (negra, indígena, amarela, mestiça ou outras) na página do blog.

Sobre o a beleza do corpo, é necessário que a escola discuta o tema contextualizando com a busca por uma boa saúde, uma forma de fazer isso é desconstruir a ideia que a criança não pode ser gorda porque é feia, fora dos padrões estéticos corporais, mas sim, informar e educar que a obesidade faz mal à saúde. Isso

parece inexpressivo, mas os "gordos" já são apontados como os "novos feios", segundo Novaes (2010, p.75).

Feios são todos aqueles cuja reprodução das normas sociais da polis se dá de forma tosca, aparentando, aos cidadãos que ditam as normas locais, tratar-se de um estrangeiro, um desviante que, por definição, é aquele que transgredir as regras através dos maus costumes. Portanto, segundo esses parâmetros, ser bárbaro, estrangeiro e desviante é ser feio.

Estamos em meio ao grande carnaval, o "Carnaval Bakhtiniano". "Todos participam ativamente. Por isso, não é uma festa que se presencia, mas que se vive. Nele, a vida se põe ao contrário, o mundo inverte-se. Suspendem-se as interdições, as restrições, as barreiras, as normas que organizam a vida social, o desenrolar da existência normal. Derrubam-se as hierarquias e todas as formas de medo que ela acarreta, a veneração, a piedade, a etiqueta. Demole-se tudo que é ditado pela desigualdade social ou qualquer outra forma de diferença (de idade, de sexo,, etc.). Abolem-se as distâncias entre as pessoas: o contato é livre e familiar, os gestos libertam-se das coerções e o discurso é franco". (FIORIN, 2008, p.92)

O Carnaval de Bakhtin já começou, e não há como usar máscaras, como mascarar a realidade, a sociedade contemporânea é interpelada pelo carnaval bakhtiniano, tudo acontece de acordo com as palavras de Bakhtin, a não ser por um detalhe que faz toda a diferença, que é o nosso grande tormento atual, não conseguimos expressar nosso ritmo, seguir nossos passos, mostrar a nossa dança, precisamos nos encontrar nessa grande festa bakhtiniana, passo a passo, ritmo a ritmo, e vivenciar de fato em todo o seu esplendor o Carnaval de Bakhtin que poderá nos auxiliar a entender muitas questões... questões como: "Selfie meu, selfie meu, existe uma criança mais bela do que eu?"

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. Colaboração: Lúcia Teixeira Wisnik. Carlos Henrique D. Chagas Cruz. - 12ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

DALLARI, D.A.; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito** Tradução: Michalski, Yan. - 4ª edição. São Paulo: Summus, 1986.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G.de. **Diálogos com Bakhtin**. Org. Beth Brait. 4ª edição. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GOLDENBERG, M. **O corpo como capital**: gênero, sexualidade e moda. 2ª edição - São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade**. Trad. Fábio dos Santos Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NOVAES, J. de V. **Com que corpo eu vou?**: sociabilidade e usos do corpo nas mulheres das camadas altas e populares. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Pallas, 2010.

SANT'ANNA, D. B. de. **A história da beleza no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

Sites Consultados

Crianças Estilosas. Blog Pessoal.

<<https://www.facebook.com/criancasestilosas1?fref=ts>> Acessado em 11/12/2014.

LOBATO, Eliane. **A verdadeira Cleópatra**. Revista ISTOÉ. Sessão Cultura. N° Edição: 2160.

<http://www.istoe.com.br/reportagens/131117_A+VERDADEIRA+CLEOPATRA>. Acessado em 05/12/2014.

Página Pure People. <http://www.purepeople.com.br/noticia/betty-faria-recebe-apoio-de-famosos-apos-polemica-por-usar-biquini-aos-72-anos_a7007/1#lt_source=external>manual>. Acessado em 06/12/2014.

A PRODUÇÃO ARTÍSTICA E SUAS RELAÇÕES COM A ORDEM DISCURSIVA

Prof. Dr. Marlon Dantas Trevisan
Professor Adjunto –
Departamento de Educação/ICHS/UFMT/CUR

Thais Cristina Pessoa Ramos
Graduanda do Curso de Pedagogia – ICHS/UFMT/CUR

Resumo

O presente escrito procura refletir acerca de uma temática que se revela uma interface entre as linguagens da literatura, teatro e filosofia: relações da poesia com a natureza da ordem discursiva. A apreciação remeterá o leitor a outras abordagens, tais como o que estaria em jogo, quando se profere a palavra, de que maneira a materialidade do discurso perdura e se legitima, viabilizada por instituições como o direito, a pedagogia, dentre tantas, além de algumas contradições que a discursividade apresenta, em suas realizações. Na conclusão, propõe-se a figura do *clown*, como exercício de resistência ao grande ordenamento do discurso. O percurso contará com asserções de Michel Foucault, dois poemas de Vinicius de Moraes e abordagens de Ana Elvira Wuolff.

Palavras-chave: Discurso. Poesia. *Clown*.

Foucault, ao iniciar sua obra *A ordem do discurso* (1999), afirma: “Gostaria de me insinuar sub-repticiamente no discurso que devo pronunciar hoje, e nos que deverei pronunciar aqui, durante anos” (FOUCAULT, 1999, p. 5). O advérbio “sub-repticiamente” revela, a nosso ver, o flerte do autor com a possibilidade pouco provável de livrar-se mesmo da autoria do que afirma, da obrigação de falar, o que o isentaria de lançar-se no lancinante jogo que a ordem do discurso vem a se constituir. Uma proposição sub-reptícia é falível, obscura, pouco digna de credibilidade; busca fugir de um fundamento essencial do discurso: a vontade de verdade. Esta fundamenta e se alicerça nas instituições discursivas, que levam adiante um sem número de práticas consolidadas, regulamentadoras da aplicação do(s) saber(es) na sociedade. Há evidentemente uma pressão, segundo o autor, da vontade de verdade sobre os discursos, de modo que estes devam necessariamente se racionalizar, em especial, buscando o que se relacione ao científico, à riqueza e à produtividade, dentre outras nuances logocêntricas. Reparamos, lendo uma vez mais a notória introdução do filósofo, que muitos de nós partilhamos (uns mais, outros menos) de uma intenção similar, não discursiva, o direito ao silêncio, que provavelmente nunca nos pertenceu, ou pelo menos ao erro, ao argumento infundado. Mesmo quando quietos,

suspendendo juízos, como queriam os cétricos, podemos com isto também preferir enunciados. Se a *epokhé* (suspensão) constitui-se um sonho pirrônico inútil, que se dirá da *ataraxía* – estado de impertubabilidade, obtido após a suspensão de juízo? A pretensão cétrica com a *epokhé* era propor o enfrentamento da doença do dogmatismo que os discursos guardam em si sobre o vivido (PORCHAT, 1987). Grosso modo, a forma para tal seria mostrar que a toda tese ou argumento acerca das coisas seria possível a formulação de outro, de sentido oposto; um eficaz antídoto para o governo da verdade. Desde os idos da transição ocidental da cosmogonia para a cosmologia temos, muito embora com diferenças entre a antiguidade greco-latina e a modernidade, a vontade de verdade (que regulamenta as realizações do discurso: o binômio falso / verdadeiro) também inviabilizando a proposição cétrica, justamente por esta ser refém daquela lógica, em que o indubitável, inquestionável, estaria legitimado pela prova (ALVES, 2004). O ceticismo não se sustenta, portanto, ao propor o questionamento do que seria o verdadeiro, por não conseguir raciocinar em outro lugar.

Sobre a natureza do discurso, vejamos o que o autor afirma:

O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nessa ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”. E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (FOUCAULT, 1999, p. 7)

Temos aqui a oposição entre dois elementos que se ligam ao discurso: o desejo e a instituição. O primeiro se constitui risco à ordem; o segundo, uma estrutura que o reproduz, legitima e perpetua. Como exemplos de práticas institucionais, temos a pedagogia, o direito, a psicologia, a medicina, etc., maquinarias que produzem discursividade, além de outras funções, como o patrulhamento do que se afirma, etc.

Sobre o desejo e a instituição

O poema-canção de Vinicius de Moraes *Poema dos olhos da amada*, salvo melhor entendimento, revela esta oposição. O desejo se revela nas poderosas metáforas, na emoção estética que um arranjo lírico tão bem cuidado pode nos proporcionar; a instituição aparece sutilmente no rigor e precisão com que os versos se pronunciam, polissílabos, dentre tantas características formais que poderíamos enumerar.

Poema dos olhos da amada

Ó minha amada
Que olhos os teus
São cais noturnos
Cheios de adeus
São docas mansas
Trilhando luzes
Que brilham longe
Longe nos breus...

Ó minha amada
Que olhos os teus
Quanto mistério
Nos olhos teus
Quantos saveiros
Quantos navios
Quantos naufrágios
Nos olhos teus...

Ó minha amada
Que olhos os teus
Se Deus houvera
Fizera-os Deus
Pois não os fizera
Quem não soubera
Que há muitas eras
Nos olhos teus.

Ah, minha amada
De olhos ateus
Cria a esperança
Nos olhos meus
De verem um dia
O olhar mendigo
Da poesia
Nos olhos teus.

(Moraes, 2012, p. 13)

A fruição estética, mesmo para quem não conhece a canção, garante-se em recursos estilísticos tais como a gradação: “Quantos saveiros / Quantos navios / Quantos naufrágios / Nos olhos teus...”. Chamamos à atenção o fato de o discurso permitir a revelação do desejo, desde que isto se faça dentro do que a instituição, no caso a academia e tudo o que de algum modo representa o fazer poético, sacralizado socialmente, permite; refiro-me a normatizações tais como as regras da teoria literária, o amor homossexual, dentre outras, que reproduzem a vontade de verdade (expressa na epistemologia literária). Quanto à heteronorma (que rejeita qualquer orientação sexual diferente da heterossexualidade), poder-se-ia aqui afirmar que os versos revelam (mas não garantem) um eu-lírico masculino, todavia uma produção literária, de algum modo se inscreve em uma tradição, certa região da cultura, campo de textos, tais como os inúmeros escritos do poeta, com sua propalada fascinação pelas mulheres. Diferentemente do discurso científico, cuja autoria foi perdendo a importância desde o século XVII, vejamos o que ocorreu com a figura do autor na literatura:

Em contrapartida, na ordem do discurso literário, e a partir da mesma época, a função do autor não cessou de se reforçar: todas as narrativas, todos os poemas, todos os dramas ou comédias que se deixava circular na Idade Média no anonimato ao menos relativo, eis que, agora, se lhes pergunta (e exigem que respondam) de onde vêm, quem os escreveu; pede-se que o autor preste contas da unidade de texto posta sob seu nome; pede-se-lhe que revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa; pede-se-lhe que os articule com sua vida pessoal e suas experiências vividas, com a história real que os viu nascer. O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de ocorrência, sua inserção no real (FOUCAULT, 1999p. 28).

Destarte, toda a produção poética de Vinicius de Moraes em certa medida dialoga com os sentidos do que viveu o artista e cidadão. Por mais que haja uma intenção, sustentada por muitos, de que se deva separar a obra de quem a produziu, a ordem do discurso confirma o contrário. O poema de Vinicius de Moraes, nesse sentido, passa pelo crivo das patrulhas discursivas: controle, seleção, organização, redistribuição de procedimentos que, a seu termo, regulamentam, dominam a materialidade do discurso (FOUCAULT, 1999, p. 9). Indagaremos: por que o discurso científico não precisaria mais de autor, ao contrário do literário? Arriscamos uma hipótese: a ficção, com intuito de se credenciar na ordem do discurso e toda sua

racionalidade, precisa indicar o autor para garantir um nexos identitário (raiz aristotélica do signo): “foi fulano que disse!”. As linguagens ditas científicas não supõem esta exigência, posto que seus estatutos e métodos, por si mesmos, já garantem o status de discursos verdadeiros.

Os procedimentos de exclusão

O estilo conservador do poeta é pródigo em nos lançar imagens-símbolos as mais emblemáticas, evocadora de soturnas paisagens. Mesmo submetido à extrema normatividade, praticamente um neoparnasiano, como revelam vários de seus sonetos e as transformações por que passou, o texto potencializa a representação dos sentimentos pela musa, à medida que enuncia metáforas em um tom sebastianista, de grande melancolia. A presença do mar, garantida por elementos do mesmo campo semântico – cais, docas, navios, saveiros, naufrágios – fundidos aos olhos da amada dão-nos uma sensação de partida, de perda, inexorabilidade do destino, além da emoção visual dessas fusões. Vale ressaltar a importância do poeta para a cultura brasileira; impressiona-nos notar que, mesmo cercado de diversas camisas de força discursivas, que legitimam sua obra e lhe conferem poder, status de farol da cultura, temos a possibilidade de experimentar as mais ternas, afetuosas, plásticas sensações, passando à vista amores que ficaram pelo caminho do vivido. Vinicius de Moraes, inicialmente apresentando uma produção poética de um teor humanista-religioso, passaria a uma lírica social e amorosa (RAMOS, 2007). Não se constitui intento deste escrito analisar todos os aspectos concernentes à estrutura formal do poema – métrica, rima, etc. Nosso interesse é refletir sobre como se insere esta produção na ordem discursiva, sobretudo as nuances relativas ao estético e ao político (o papel de poder que a instituição literária exerce, por exemplo, nos cenários da cultura). Eis um grande desafio: investigarmos de que modo a extensa obra do artista dialogou, negociou regras, avançou e perdeu, no perigoso jogo da ordem do discurso.

Este opera com procedimentos de exclusão. Foucault afirmara que a interdição figuraria como aquele que nos é mais familiar. Não temos de modo algum a possibilidade de afirmarmos o que quisermos, em qualquer lugar, para qualquer indivíduo. Imaginemos se, de repente, por uma tresloucada corrente elétrica, disparada por algum óvni cínico e zombeteiro, fosse-nos dado um oitavo sentido: ler

os pensamentos dos outros! Se já nos constitui o inferno o convívio com eles, conforme Sartre, imaginem se nos deparássemos com a materialidade irrestrita do que nos passa no pensamento verbalizado, sem qualquer interdição! Melhor seria, se um meteoro nos dizimasse.

Foucault enumera três tipos de interdição que se cruzam, reformam-se, num gradeamento que se modifica permanentemente: tabu do objeto, rito de circunstância e direito/exclusividade do sujeito falante (FOUCAULT, 1999, p. 9). Note-se que Vinicius de Moraes apresenta, como objeto de seu exercício discursivo o amor romântico. Isto faz consoante o que a ordem discursiva permite. Vale ressaltar que, para o filósofo francês, as regiões onde a interdição mais pesa são a sexualidade e a política. Temos então um objeto regulado, exteriorizado de tal modo que não ofereça riscos à normalidade: um amor exacerbado, uma musa de olhos devastadoramente belos, sem poesia. É necessário dizermos o que sentimos, confessarmos como nos relacionamos, quanto podemos amar. A ordem nos promete honra e poder (p. 7), permitindo-nos o exercício de um amor canônico e previsível.

Com relação ao rito da circunstância, já mencionamos aqui o que diz respeito ao fazer literário, os estatutos da instituição e suas incontáveis leis: domínio absoluto da norma culta, manuseio hábil dos conceitos teórico-práticos da poesia, tais como a estrutura e hierarquização das rimas (rica, pobre, rara...), metrificacão dos versos e assim por diante, para não falarmos de tudo o que diz respeito à linguagem musical. Toda essa ritualística promove interdição a tudo o que subverte as regras dos signos em questão. Frases com problemas sintáticos seriam exemplos de fatores de descredenciamento da realizacão discursiva de um poema de Vinicius de Moraes.

No que concerne ao sujeito falante e seu direito / exclusividade, temos muito a apontar, infelizmente os limites do texto não nos permitem. Vinicius de Moraes foi, além de notório poeta e músico, diplomata, portanto transitava por diversos cenários da cultura e do discurso. O Poetinha adquiriu merecidas credenciais para seu quefazer. O binômio direito/exclusividade, inerente ao autor, também seria o operador de um confinamento nas malhas do discurso. O artista não somente adquirira o direito, mas também o inadiável dever de falar. Tornou-se um totem institucional; sua poesia, uma realizacão obrigatória do discurso (sobretudo nas últimas décadas). Aquilo que, para Foucault era objeto de maior interdição – sexualidade e política – se revelam regulamentados de modo ímpar na produçãõ do poeta brasileiro.

Além da interdição, Foucault apresenta-nos mais dois grandes procedimentos de exclusão: a separação e crivo do verdadeiro/falso. Para a separação, teríamos alguns sinônimos e outros aproximados, tais como segregação, silenciamento, rejeição. Sobre isto, o filósofo discorre acerca da oposição entre razão e loucura, pontuando que na modernidade em seus primórdios – Alta Idade Média – segregou-se o discurso do louco.

Era através de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco; elas eram o lugar onde se exercia a separação; mas não eram nunca recolhidas nem escutadas. Jamais, antes do fim do século XVIII, um médico teve a ideia de saber o que era dito (como era dito, por que era dito) nessa palavra que, contudo, fazia a diferença. Todo esse imenso discurso do louco retornava ao ruído; a palavra só lhe era dada simbolicamente, no teatro onde ele se apresentava, desarmado e reconciliado, visto que representava aí o papel de verdade mascarada” (FOUCAULT, 1999, p. 11-12)

Constitui-se, a nosso ver, um excitante e pantanoso exercício a tentativa de enunciar o que foi silenciado na obra de Vinicius de Moraes. Apesar de ser um argumento de senso comum, afirmamos que a perseguição política, a perda do cargo de diplomata, por ação do Ato Institucional nº 5, nos Anos de Chumbo, coincidem indubitavelmente com o procedimento de exclusão classificado como separação (muito embora a noção foucaultiana de política, como objeto de vigilância da ordem discursiva, seja bem mais abrangente, descrevendo um poder capilarizado). O silenciamento se configurou, à medida que o que se esperava de um representante do Itamaraty era uma prática discursiva oficial, chapa branca, consoante os ditames das relações internacionais. A atuação do poeta, especialmente no final dos anos de 1960, era evidenciada por uma rotina boêmia e artística. Sua fama de conquistador, apreciador de uísque, um tanto ausente das rotinas da diplomacia, lhe custaram o dissabor da perda de um cargo público cobiçado. O tratamento a ele conferido nos lembra o que era dado aos loucos, conforme Foucault descrevera. Vale ressaltar que as instituições literária e musical, como operadoras do discurso, dentre outros fatores, fizeram com que, 30 anos após a morte do artista, houvesse uma retratação do Estado, que promoveu Vinicius de Moraes ao cargo de Ministro do Exterior (BRASIL, 2010).

Com relação ao terceiro procedimento de exclusão, que Foucault denomina como a oposição entre verdadeiro e falso (vontade de verdade), não me parece

forçoso afirmar que o *Poema dos olhos da amada* se inscreva na dimensão do verdadeiro, sobretudo porque cumpre as exigências normativas das instituições literária e musical, inseridas na ordem discursiva. Toda a tradição destas epistemologias ancora os versos em tal ordenamento. O poema se inscreve no verdadeiro, em especial sob o ponto de vista do que a cultura considera de alta qualidade. Vale ponderar, contudo, que Foucault, ao descrever o percurso da vontade de saber (que separou o verdadeiro e o falso), revela que esta já aparece na ocasião do enxotamento dos sofistas (que relativizavam a verdade). A divisão platônica determinaria dali por diante todo um trajeto:

[...]por volta do século XVI e do século XVII (na Inglaterra sobretudo), apareceu uma vontade de saber que, antecipando-se a seus conteúdos atuais, desenhava planos de objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de comentar); uma vontade de saber que prescrevia (e de um modo mais geral do que qualquer instrumento determinado) o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis (FOUCAULT, 1999, p. 16-17).

Dentre muitos aspectos que poderíamos abordar, verificamos que há uma tendência do sujeito cognoscente (em sua sede cartesiana por conhecer e se apoderar da verdade) de se antecipar ao vivido, com valores e expectativas formais, prescrições, instrumentalizações para a experiência vida. Vemos aqui a hipertrofia de uma subjetividade universal, determinando um tecnicismo ao conhecimento, a *episteme* sacralizada, a exigência de haver uma utilidade e verificabilidade a todo o conhecimento. Obviamente que uma produção artística, como o poema-canção em análise, se raciocinarmos com aqueles pressupostos (que terão sua máxima realização no positivismo), perderia em grande medida seu valor e status de verdade. Não por acaso a arte em geral tenha sido segregada, em especial na modernidade, até os dias atuais. Afirmarmos então que o poema de Vinicius de Moraes gozaria de uma classificação como verdadeiro (terceiro procedimento de exclusão enumerado por Foucault) não é algo tranquilo. Não fossem as credenciais aqui já mencionadas, que dizem respeito ao lugar institucional conquistado pela literatura (portanto, fator de empoderamento) que, diga-se de passagem, tem muito menor prestígio do que, por exemplo, a engenharia genética, afirmaríamos que o poema não é verdadeiro. Não o

fazemos pelo seguinte fato: se fosse falso, o poeta seria descredenciado, simplesmente não teríamos acesso (em grande escala) à sua obra, assim como ocorre com muitos anônimos, artistas populares, mambembes, menestréis, cuja arte, por não gerar riqueza, tampouco representar saberes epistêmicos, caminha à margem da sociedade.

Erguendo barricadas. A necessidade de resistir

Embora não o classifiquemos como falso, o poema de Vinicius tem, na ordem do discurso, muito menos poder, em que pese reproduzir a vontade de saber (e verdade), do que teria uma pesquisa sobre plataformas de petróleo, exemplificando. Isto se dá pelo que já expusemos: o conhecimento deve se investir de tecnicismo, utilidade e verificabilidade. Indagamos: como se verificar a utilidade da poesia? Como sustentá-la em cenários nos quais uma equação matemática se legitima muito mais do que um verso romântico ou um compasso de samba? Restar-nos-ia o sonho de boiarmos como “destroços felizes”, ao sabor das verdades, como queria Foucault, em seu devaneio lírico? Afirmamos que não. O próprio filósofo inúmeras vezes declarou a necessidade de resistirmos ao arbítrio, à barbárie que se desenha em muitas realizações do discurso.

Ainda que haja a exigência incontestada da autoria, do responsável pela unidade textual e até o sentido oculto do que se diz, por exemplo na comédia, conforme fragmento foucaultiano aqui transcrito (FOUCAULT, 1999, p. 28), defendemos que a arte se constitui uma política de resistência. Em suas incontáveis linguagens e manifestações, é possível ver em que aspectos ela rompe com a ordem, bem como aqueles em que esta se reproduz previsivelmente, perpetuando arcaicas estruturas do discurso (em certa medida vistas na poesia de Vinicius de Moraes). Como exemplo efetivo de contraponto e embate, apresentamos a figura dramaturgística do *clown*, ciente do quanto sofre com as maquinarias discursivas de exclusão aqui apresentadas (pelos limites do texto, não mencionamos aquelas de natureza implícita, que regulam possíveis desvios da ordem, que dizem respeito à rarefação do discurso).

Para tal enfrentamento, é preciso muita coragem, eis o que a vida quer de nós (ROSA, 1994, p. 449). Quando pensamos que qualquer indivíduo pode, à revelia dos imperativos do discurso, descobrir e se apossar do *clown* que há em si, vemos a possibilidade real da transgressão de tudo o que se apresentou aqui. Isto afirmamos

porque o papel do *clown*, com todo o martírio que o aguarda, constitui-se uma enunciação absolutamente declarada contra a vontade de verdade. Trata-se de um explícito rompimento com saberes cristalizados pelo que se considera inteligência, esperteza e sucesso, conforme afirma Wuo (2009, p. 57), revelando o avesso, o oposto, o que fora negado pelos simulacros da linguagem e suas falácias. Eis a desconcertante condição de se revelar o fracasso humano. E todos temos um *clown*! Com o ridículo, o patético, o risível, a figura clownesca se distancia da linguagem elevada, à medida que não a entende (e rejeita), ou o faz ao contrário, desnaturalizando a secular cristalização dos discursos (LARROSA, 2001, apud WUO, 2009). Com a gargalhada, temos então a revelação de uma outra realidade, somente possível com a função heroica do palhaço. Todos os consagrados hábitos, valores, convenções, finalmente vêm à tona (WUO, 2009).

O preço é alto, se o que estiver em jogo seja realmente a transgressão e não a representação da mesma. O ator que se prepara para incorporar seu *clown* não deverá, segundo Gaulier (2008, apud WUO, 2009), atuar como tal. É necessário sê-lo e não o representar. Nesse sentido, a improvisação frente ao inusitado é essencial; o ator precisa heroicamente entregar-se à sua fraqueza, finalmente exposta, ridicularizada. Quanto maior a sinceridade na revelação do desastre que somos, mais engraçado será. O artista não deverá controlar sua performance, nem antecipar reações a estímulos da plateia, e sim procurar uma relação verdadeira e intensa (LECOQ, 2001, apud WUO, 2009)

Transgredir é burlar o conhecimento como forma de encontrar-se a si mesmo como um ser risível, como possibilidade, na arte clownesca, da renovação cômica do conhecimento, sem limites, atravessando o outro lado do espelho, a outra margem do rio, virando o outro lado da moeda, encontrando o coração corajoso e forte daqueles que dedicam suas vidas a criar personagens cômicos, que, desde os primórdios, têm como objetivo inverter a ordem pré-estabelecida, construindo uma “capacidade de parodiar” e de rir das situações humanas (WUO, 2009, p. 57).

Atravessar o espelho, ir à outra margem do rio, ou ver o outro lado da moeda são experiências que a ordem do discurso tratará sempre de interditar, separar ou descredenciar como verdade. O artista, reafirmamos, há muito arca com um alto preço social por resistir ao *establishment*. As linguagens artísticas historicamente fazem um percurso espinhoso, ambíguo, às vezes trágico, nas relações postas com a ordem do

discurso. Toda análise desta temática requer fôlego teórico e pesquisa, para a apreensão da singularidade de cada evento (o fazer artístico frente aos discursos hegemônicos). O exercício mais importante, parece-nos, constitui-se na busca pela clareza do que nos passa. Há toda uma poética nesse grande ordenamento, que ora nos empodera, ora nos sujeita; em todo caso, vamos adiante, quem sabe quebrando espelhos, abrindo novas margens, cunhando novas moedas.

Referências

ALVES, Marco Antônio Sousa. Ceticismo e fundacionismo dogmático: variantes de um mesmo equívoco. In: SEGUNDO ENCONTRO DE PESQUISA UFMG 2004. *Comunicações apresentadas no I e II Encontro de Pesquisa em Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Programa de Educação Tutorial (PET) Filosofia da UFMG.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.265, de 21 de junho de 2010. Promove *post mortem* o diplomata Marcus Vinicius da Cruz de Mello Moraes. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 22/06/2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

LECOQ, Jacques. **The moving body**. The teaching creative theatre. New York: Routledge, 2001.

MORAES, Vinicius de. A casa. In: **Arca de Noé**. São Paulo: Philips, 1980. 1 LP. Faixa 9.

_____. **Novos poemas (II)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PORCHAT, Oswaldo. Ceticismo e mundo exterior. In: **Discurso**, Revista do Departamento de Filosofia da FFLCH da USP, nº 16, Polis, São Paulo, p. 33-68, 1987.

RAMOS, Juliana. **Vinicius de Moraes e a poesia metafísica**. Dissertação (Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-Africanas). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2007.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

WUO, Ana Elvira. A linguagem secreta do clown. **Revista Integração**. Ano XV, nº 56, p. 57-62. 2009.

A BOTIJA DE OURO – REFLEXÕES SOBRE A OBRA LITERÁRIA E AS PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Rozilene da Costa Batista
Professora da Rede Estadual de Mato Grosso
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGEdU/ICHS/CUR/UFMT
Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMT
Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE

Resumo

Este artigo tem o objetivo de apresentar uma análise interpretativa de uma obra de Literatura Infantil, utilizada por professoras alfabetizadoras que participaram do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013. O texto em foco é “A Botija de Ouro”, de Joel Rufino dos Santos, que foi trabalhado por diversas professoras por meio de Sequências Didáticas. Procurou-se analisá-la na perspectiva de produção cultural do discurso na visão bakhtiniana para entender como a Literatura Infantil pode ser explorada no aspecto dos enunciados, contribuindo para o processo de alfabetização e letramento, inclusive para o letramento literário, de modo a constituir um leitor infantil, crítico que faz os usos sociais da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Interdisciplinaridade. Sequência Didática.

Introdução

Este artigo apresenta a análise interpretativa da obra de Literatura Infantil “A Botija de Ouro”, de Joel Rufino dos Santos, que foi trabalhado por diversas professoras que participaram do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) por meio de Sequências Didáticas. Procurou-se analisá-la na perspectiva de produção cultural do discurso na visão bakhtiniana, no aspecto dos enunciados para compreender a contribuição da Literatura Infantil no processo de alfabetização e letramento de modo a constituir um leitor crítico que faz os usos sociais da leitura e da escrita.

Para a análise da obra nos pautaremos na perspectiva bakhtiniana de discurso que é culturalista. De acordo com Bakhtin a literatura só pode ser compreendida no contexto cultural de uma determinada época.

A obra “A Botija de Ouro” é um gênero textual narrativo, que como os demais tem o objetivo de expor um fato, uma história, um acontecimento. Na narrativa, estão presentes os enunciados que podem ser analisados segundo Bakhtin como a unidade

da comunicação verbal e não unidades da língua compreendidas como a oração e a palavra conforme alguns autores preferem definir. Em sua concepção língua e linguagem são constitutivamente dialógicas e a dialogicidade acontece pela interação cultural. Ele afirma que:

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica. (BAKHTIN, 1992, p.320)

A obra “A Botija de Ouro” foi tomada como elemento de análise devido ao fato de que, a partir do início da análise de algumas Sequências Didáticas, e ao observar alguns relatos das professoras alfabetizadoras sobre o desenvolvimento das Sequências, constatou-se que esse conto foi muito utilizado como início das atividades e com o objetivo de trabalhar o tema da escravidão no Brasil, o folclore brasileiro, a cultura africana e o preconceito racial, de modo a integrar o conhecimento de forma interdisciplinar.

O conto foi trabalhado através de sequência didática pelas professoras alfabetizadoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Portanto, procurou-se entender o contexto da atividade desenvolvida, as turmas/ciclos de atuação, visto que a literatura em foco não faz parte do acervo do PNAIC, já que a sugestão era de que se utilizasse prioritariamente aquele material. No período dessas atividades, em 2013, no segundo semestre, foram disponibilizados por meio do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), trinta (30) títulos de diferentes obras de Literatura Infantil para cada ano do Ciclo de Alfabetização para o desenvolvimento do PNAIC. Somando-se a eles também foi distribuída uma quantidade significativa de obras complementares com outros títulos diferentes, em torno de vinte e cinco (25) títulos cada caixa, totalizando três (3) e diversos jogos educativos para cada ano do Ciclo de Alfabetização. Porém, foi o ano inicial do PNAIC e, a distribuição do material não chegou em tempo hábil para todas as escolas e/ou o fato de que a maioria das escolas se empenhasse em trabalhar no segundo semestre letivo o folclore brasileiro são supostas justificativas para a escolha da obra que não estava contemplada no acervo do programa. Tais considerações não excluem, evidentemente, as qualidades literárias da própria obra “A Botija de Ouro”, que indubitavelmente, agradou as professoras envolvidas.

Contribuições da Literatura Infantil no processo de alfabetização

A criança, na sociedade da escrita, vive em contextos sociais mediados pela leitura e escrita, mesmo antes de aprender a ler e a escrever convencionalmente. Esse contato fora do ambiente escolar, em casa, nos supermercados, locais de lazer, igreja e outros, desperta sua curiosidade e promove descobertas sobre várias áreas do conhecimento, amplia suas relações com o mundo e com os outros. Nessa perspectiva, a Literatura Infantil, em suas variadas formas de expressão, torna-se um importante instrumento para o trabalho educacional na infância, considerada como forma de ludicidade importante na vida das crianças por utilizar a linguagem verbal, favorecendo o crescimento psicológico, intelectual e espiritual da criança. Proporciona a motivação através de sugestões e recursos que contribuem para formação da identidade e para a formação leitora dos pequenos. (MEC, 2012).

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, compreendidos como o Ciclo de Alfabetização, o professor deve promover o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), mas não somente levar o aluno a dominar a tecnologia da escrita, pois são imprescindíveis os usos sociais da leitura e escrita. Assim, os contatos com a diversidade de gêneros e as situações de leitura e produção de textos podem ampliar a possibilidade de o aluno recorrer à tecnologia da escrita segundo suas necessidades comunicativas. A criança também deve ter o primeiro contato com conhecimentos de diversas áreas, de forma integrada e não fragmentada mediante um trabalho interdisciplinar.

O pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliando através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo. (FAZENDA, 1991, p.17)

Percebemos que ainda há necessidade de maior atenção quanto ao trato da Literatura Infantil no âmbito educacional, para que sejam contemplados todos os aspectos, ficcionais e não ficcionais, estruturais e estéticos de uma obra e não seja vista apenas como um recurso ou pretexto para introduzir conteúdos, embora possa ser utilizada como tal.

No que se refere ao uso da Literatura Infantil no âmbito escolar, é necessária seleção do material e um planejamento que contemple a realidade da criança para que a aprendizagem aconteça significativamente. É importante que a literatura também seja trabalhada para instigar a imaginação e a criatividade da criança, para que assim ela sinta gosto e tenha prazer em ler, constituindo-se como um leitor. Nesse sentido, Bakhtin tem contribuído para a compreensão da linguagem em seu aspecto dialógico ao tratar da atitude responsiva do leitor diante da leitura. O leitor ao se deparar com o texto precisa de compreensão, cujo processo, envolve as experiências sócio-históricas e culturais que o constituem, pois o ato de ler vai além do texto.

A comunicação verbal

Segundo Bakhtin, dentre as várias funções da língua, está a de comunicação e, a essência da comunicação é a criatividade espiritual do indivíduo. A comunicação é função social da língua em todas as comunidades independentemente da cultura, além disso, a língua é indispensável para o pensar, o exteriorizar e expressar do homem. Não há linguagem sem possibilidade de diálogo. Há uma troca de alguém que fala a outro com quem se fala/dialoga.

Embora a origem do dialogismo seja interpessoal, aplica-se também por extensão à relação entre as línguas, as literaturas, os gêneros, os estilos e até mesmo as culturas. No sentido mais amplo, o dialogismo se refere às possibilidades abertas e infinitas geradas por todas as práticas discursivas de uma cultura, toda a matriz de enunciados comunicativos onde se situa um dado enunciado. (STAM, 1992, p. 74).

Para Bakhtin (1992), o ouvinte ao receber e compreender a fala passa a ter uma atitude responsiva ativa que será a de concordar, discordar ou executar uma ordem como resposta. A atitude passiva, apenas acontece num elemento abstrato do real, pois o locutor requer uma resposta e não uma compreensão passiva.

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. (BAKHTIN, 1992, p. 293).

Segundo Bakhtin (1992), em todo discurso existe um enunciado, porém nem todo enunciado é um discurso. Todo discurso se dá num processo social em que cada

enunciado do discurso tem uma intenção, uma finalidade, seja ele um escrito literário, uma frase, um filme ou uma propaganda. O enunciado é uma unidade real, onde acontece a troca dos falantes, uma alternância de falas que termina pela transferência de uma para a outra em situações variadas da comunicação. Isso pode ser percebido mais claramente nos diálogos. A essa transferência de fala dá-se o nome de acabamento, que é o momento de conclusão da fala em que se dá a possibilidade de resposta do outro e a resposta do outro indica o acabamento do enunciado. Conforme Amorim (2001), todo enunciado, mesmo o mais simples, é um acontecimento; uma espécie de drama cujos papéis mínimos são o locutor, o objeto e o ouvinte.

Análise da obra “A Botija de Ouro”

O conto “A Botija de Ouro”, de autoria de Joel Rufino dos Santos, foi publicado em 1984. Joel Rufino dos Santos nasceu em Cascadura, no Rio de Janeiro, no ano de 1941, formou-se em História, é Doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde lecionou Literatura. Como escritor, tem extensa obra publicada: livros infantis, didáticos, paradidáticos e outros. Por sua militância política, precisou sair do Brasil, exilando-se na Bolívia, depois no Chile, foi preso ao retornar ao Brasil três vezes por sua militância no momento político de ditadura no país.

O conto em análise traz uma riqueza de enunciados num contexto histórico cultural, rememora o processo de colonização do Brasil, particularmente o período da escravidão, numa relação com a mitologia folclórica brasileira da botija de ouro.

A história inicia-se com a “escravinha” que não tinha nome. “Quando ela foi comprada, esqueceu-se de perguntar o nome dela” (SANTOS,1984, p.2) Nesse enunciado, o autor relembra que os negros vinham da África para o Brasil como mercadorias, eram comprados pelos fazendeiros. Naquela época, até os nomes dos escravos vinham acompanhados pela profissão por exemplo: Chico Roça, João Pastor etc. O nome não tinha importância para quem comprava uma escrava, o que importava era a mão-de-obra. Era chamada por seu dono: “- Ei moleca, vem cá! berrava o senhor. Ela vinha.” - Ei, garota, me tira este bicho de pé! – Ela tirava. - Ei, negrinha, me traz um copo de refresco! – Ela trazia.(SANTOS, 1984, p.8). Estes enunciados também expressam as relações de poder, onde o senhor era o dono e se sentia no direito de tratar os seus escravos como quisesse. Mostra a

passividade/obediência da escrava ao seu senhor, é o que se espera numa relação de poder. Constata-se que “A língua não é só um instrumento de comunicação ou conhecimento, mas de poder”. (BOURDIEU, 2013, p. 148).

É possível observar, nos excertos acima, como o autor deixa clara a presença da indiferença, maus tratos ao ser humano e muito fortemente o racismo no período de escravidão expressos pelas palavras “moleca”, (enunciando um regionalismo, que pode ser interpretado de diversas maneiras em diferentes regiões brasileira, como menina ou um xingamento) e, “negrinha”. Isto mostra literalmente o racismo, a dureza dos trabalhos dos escravos e a ambição dos donos das fazendas.

A “escravinha” ficou de castigo num quarto escuro por ter comido a parede. “Raspou tanto que encontrou uma coisa dura. Suas unhas começaram a doer”. (SANTOS, 1984, p.11). Nesse ponto da narrativa, o autor interage com o espectador fazendo uma pergunta: “Sabe o que era?”. Segundo Coelho (1987), o autor vale-se de alguns recursos estilísticos para chamar a atenção do leitor, como a exortação, invocação, sugestão, indução, fala imperativa e, nesse caso, uma indagação. Ele mesmo responde: “A BOTIJA DE OURO! Que todo mundo procurava desde o Descobrimento do Brasil.” (SANTOS, 1984, p.12). Nesse momento, entra a mitologia folclórica, que é repassada culturalmente que conforme Dupont (2015), relembra a atitude dos senhores donos dos escravos que, com medo de serem roubados, enterravam seus tesouros em moedas ou barras de ouro, visto que na época não existiam bancos para depositarem suas fortunas. Assim formou-se a crença popular que se os ricos enterrassem seus tesouros, e não contassem para ninguém, quando morressem, levariam consigo o segredo, mas não descansariam em paz, até que através de sonhos ou aparições, contassem para alguém o local do tesouro para que essa pessoa pudesse resgatá-lo. Se a pessoa escolhida conseguisse pegar o tesouro, pois os espíritos tentariam impedi-la, então, ficaria rica da noite para o dia.

“Olha que a escravinha sem nome achou a BOTIJA ENCANTADA DO TEMPO DE CARLOS MAGNO”. (SANTOS, 1984, p.18). Aqui o autor reporta-se à História da Humanidade tratando de um rei que ficou reconhecido por suas riquezas, por seu poder. Carlos Magno foi coroado imperador pelo Papa Leão II. Durante seu governo, moedas de ouro eram sinônimos de poder. (Dupont, 2015). O autor inclusive destacou com letras maiúsculas ao se referir ao grande Imperador Carlos Magno. Percebem-se

nesse mito os signos ideológicos: o rei simbolizando a riqueza e o poder e a botija de ouro representando a riqueza, o tesouro cobiçado por muitos.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. (BAKHTIN, 1995, p.31)

A utilização da palavra “diabo” em várias das expressões denota ira, e a crença de que os escravos eram seres amaldiçoados por Deus. “- Que embrulho é esse aí, diabo de negrinha?” “Que luz é essa, diabo de pretos?” (SANTOS, 1984, p.17). Eis aí a marca da entonação expressiva de raiva e preconceito. Bakhtin (1992), afirma que escolhemos as palavras a partir das intenções que estarão presentes no todo do enunciado e será sempre expressivo.

Na sequência do conto, de tanto o senhor e o feitor, insistirem com a “escravinha” para que revelasse onde estava a botija de ouro, passados 549 dias de castigo, até que emagrecesse ao ponto de se soltar das argolas que a prendiam, a “escravinha” resolveu ir até o seu senhor, entregou a botija e ainda o ensinou como funcionava para produzir dinheiro. Mas não ensinou como fazer para parar de produzir dinheiro. Até que de tantas moedas de ouro a fazenda afundou, num buraco enorme, fazendo a separação entre o fazendeiro e o feitor. “A fazenda lá embaixo, os pretos cá em cima, sem dono. Todo mundo que passava queria saber que buraco tão fundo era aquele”. (SANTOS, 1984, p. 33). Podemos entender essa passagem como uma alusão à abolição da escravidão. O autor continua: “Os escravos, que não eram mais, contavam”. (SANTOS, 1984, p.34).

As narrativas possibilitam guardar a memória de um povo permitindo o contato das novas gerações com os costumes vivenciados no passado e, a partir das mediações simbólicas, os grupos atuais incorporam às novas experiências o passado. Isso pode acontecer através da dança, do canto, do rito, do gesto, da fala etc., criando um vínculo com a comunidade de outro tempo, que sustenta a identidade da comunidade do presente. O conto “A Botija de Ouro” retrata muito bem essa questão, na menção à história vivenciada por um povo, na dureza da servidão escrava e também perpetua um mito que reforça essa vivência.

Existem no conto palavras e expressões desconhecidas pelas crianças de acordo com o contexto cultural, como: “botija”, “toca a procurar”, “pegou a comer”, “gandola”. Elas devem ser trabalhadas para haver compreensão do texto e do contexto e mostrar também a diversidade cultural existente.

Considerações

“A Botija de Ouro” é uma obra de Literatura Infantil, que pode ser explorada em sala de aula em seu aspecto estrutural e estético. Nesse momento, a preocupação foi a análise com foco nos enunciados da narrativa, sua produção no contexto cultural e sua contribuição para a alfabetização e para o letramento das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, somente através dos relatórios das professoras sobre o desenvolvimento da SD, não temos a informação de qual foi o desfecho da história com os alunos em sala de aula. Nesse sentido, nos remetemos à curiosidade sobre a atitude, a reação das crianças diante de muitos enunciados fortes, carregados de racismos, de desumanização da pessoa, que, se não tiverem o trato adequado, podem surtir efeito contrário ao proposto, como vimos no objetivo de se trabalhar o preconceito racial.

A partir da análise realizada, pode-se perceber que a Literatura Infantil pode ser muito mais explorada pelos professores como mediadores e apreciadas pelos educandos, propiciando já desde os anos iniciais visão crítica como leitores, para fazer o uso social da leitura e escrita num processo de alfabetização e letramento bem como do letramento literário.

A Literatura Infantil é fundamental no processo de alfabetização e letramento, bem como para o letramento literário, pois a criança precisa se apropriar do sistema de escrita alfabética de forma contextualizada, para que, ao desenvolver a leitura e escrita, saiba fazer os usos sociais e consiga ter uma visão crítica da realidade com capacidade de refletir sobre as inúmeras questões presentes na sociedade, dentre elas, as étnicas, bem como amplie seus conhecimentos. O acesso aos textos literários possibilita a capacidade de comunicação e compreensão da linguagem e favorece o acesso a outros bens culturais de uma sociedade. A efetiva formação leitora pressupõe transformações na visão global de mundo, o que pode contribuir para a desconstrução dos fundamentos de desigualdades construindo a valorização da diversidade.

A análise deve ser aprofundada e apropriada pelas alfabetizadoras para que tenham condição de trabalhar melhor a Literatura Infantil, desde a seleção da obra para o público desejado, a análise em diversos aspectos, objetivos e como essa obra será desenvolvida no contexto escolar para que, de fato, contribua para formação do leitor.

Referências:

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992: p. 289-326.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**. A sociologia de Pierre Bourdieu/Renato Ortiz (org.). São Paulo: Olho d'Água, 2013.

BRASIL, Ministério da educação. **Acervos Complementares - Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento**, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.

DUPONT, Vera Regina Vargas. Cultura Africana Na Literatura Infantil Brasileira. **Revista Trama - Volume 11 - Número 21 - 1º Semestre de 2015**

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa**. Práticas Interdisciplinares na Escola, 8. ed. São Paulo: Cortez, p.17,1991.

STAM, Robert. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 1992.

Obra analisada:

SANTOS, Joel Rufino dos. **A Botija de Ouro**. Ilustrações de José Flávio Teixeira. São Paulo: Ática, 1984.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM E SUA MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO HUMANA DENTRO E FORA DO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DO PACTO DO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

Isabel Gomes de Moraes

Tatiane Souza Alves

Resumo

O Brasil é um dos países subdesenvolvidos da América Latina que ainda enfrenta dificuldades quando o assunto é educação. Grande parte dos alunos da rede pública de ensino, possui pessoas que ainda não concluíram os estudos na idade própria. Teremos como análise o ensino no CEJA (Centro de Ensino para Jovens e adultos) da cidade de Rondonópolis que por sua vez fundamentaliza um importante papel no ensino na aquisição de conhecimento dos estudantes. E tem como o estudo da linguagem para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. A linguagem constitui como forma ideológica na criação de sentidos na vida dos educandos e como tal, está presente em todos os lugares. Todavia, é necessário haver socialização para que o conhecimento ocorra através da integração de saberes desenvolvidos pela interação entre pessoas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Linguagem. Formação humana. Ambiente escolar.

Introdução

A linguagem é um fator predominante para a aquisição de conhecimentos de qualquer cidadão. E para que esse processo se realize é necessário que seja desenvolvida no decorrer da formação do ser humano. Partindo dessa perspectiva, o presente artigo tem como finalidade discorrer sobre a importância da área de linguagem para a formação pessoal, intelectual e social de cada pessoa. Para tanto, serão utilizados os como base neste trabalho, os documentos OCEB (2012) e os PCN (1999).

Observando a modalidade EJA (Ensino para Jovens e Adultos) que oferta a educação básica com os Ensinos Fundamental e Médio já bastante difundido no país, teremos como análise o ensino no CEJA (Centro de Ensino para Jovens e adultos) da cidade de Rondonópolis. Será discutido o estudo do Pacto do fortalecimento do ensino médio e sua contribuição para reflexões para a prática pedagógica na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias dentro e fora do ambiente escolar.

É relevante elucidar que para ocorrer aprendizagem significativa no educando, é preciso haver uma integração dos profissionais da escola na realização de

atividades que faça sentido na vida do aluno e ainda consiga fazer a mediação necessária do ensino, para que ele se torne agente autônomo e ativo na criação de sua identidade dentro e fora do ambiente escolar sendo o autor de sua própria aprendizagem.

Formação da área de linguagem

A linguagem é algo que nasce com o ser humano, é uma ferramenta essencial à construção do conhecimento. Todavia, precisa ser desenvolvida ao longo da formação de cada pessoa. O ser humano não é capaz de se relacionar sozinho, ele precisa da socialização de mundo para construir sua própria identidade e para mediar suas ações. Sendo assim, as manifestações humanas somente ocorrem através da linguagem.

Com relação ao tema Linguagem, as OCEB (2012, p. 64) salientam que:

A socialização não é própria apenas do ser humano, mas, nele, ela apresenta-se como natural, justifica-se como necessidade de sobrevivência e materializa-se na constante interação. Por meio de gestos corporais, de expressões verbais e visuais, conscientes e/ou inconscientes, todos contendo um lado afetivo, a projeção social típica do ser humano concretiza-se. Todas essas manifestações simbólicas produzem efeitos no outro e são reconhecidas como linguagem.

Nesse sentido, a utilização da linguagem constitui-se como uma prática ideológica pois ao produzir linguagem trabalha-se com valores, conceitos e comportamentos os quais são, geralmente, do conhecimento dos interlocutores e/ou comum a eles.

Trata-se de algo que é fundamental no processo de socialização humana, pelo fato de estar presente na interação e caracterizar-se pelas relações estabelecidas entre as pessoas em função da convivência e do trabalho resultando assim em prática social a qual é modificada conforme as condições existentes.

As OCEB(2012) também corroboram que interagir pela linguagem é antecipar as reações do interlocutor diante do que dizemos. Tal processo é chamado de interpretação pois sem ela é impossível falar, escrever, produzir efeitos de sentido ou reconstruir sentidos já que é baseada em ideias e manifestações de comportamento.

Historicamente, a concepção da área de linguagens perpassou por inúmeras transformações as quais foram necessárias para que se consolidasse ao que chamamos atualmente de “Linguagens, Códigos e suas tecnologias”.

De acordo com os PCN(2001), na nova organização do ensino médio, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática integram uma mesma área de conhecimento: a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Com essa nova mudança, ficaram mais claras as possibilidades de haver integração dentro das disciplinas e assim oportunizar um planejamento que possibilite maior participação dos educandos na sala de aula, de forma que todos possam falar a mesma língua na arte de desenvolver o ensino e aprendizagem não somente dentro dos portões da escola mas também, em meio ao contexto social.

O estudo do Pacto no ambiente escolar

Os estudos realizados na escola durante o período de formação dos professores, com os profissionais envolvidos para possíveis reflexões e ações em busca de melhorias na prática pedagógica voltada aos alunos que compõem o corpo discente do ensino médio, teve muita importância para a prática docente visto que, causou vários apontamentos e discussões até então adormecidas dentro da escola.

Muitos olhares dentro da educação passaram a ser observados com mais cautela de modo que durante o estudo, os professores puderam compartilhar suas angústias, anseios, medos e expectativas no exercício de sua profissão.

Foram seis cadernos estudados pelos professores que lecionavam no ensino médio, todos bastante relevantes dentro de cada área ou disciplina específica. Como a escola é composta da modalidade CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), que contempla em seu currículo escolar a divisão das disciplinas feitas por áreas do conhecimento, observa-se que a formação oferecida pelo “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” veio a somar com algumas práticas já existentes nesse contexto escolar.

O ensino ofertado na escola é dividido em três áreas: Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da natureza. Todavia, a atenção especial a ser comentada neste trabalho é a “Área de linguagens”, a qual se inclui os profissionais com licenciatura em letras, educação física e arte.

Todos os alunos de educação básica, principalmente os alunos da EJA têm os seus direitos assegurados por lei em obter o ensino oferecido pela escola. A maioria desses discentes não terminaram os estudos na idade própria e recorre à EJA para finalizar essa etapa. LDBEN Art. 37º inciso I, assegura os alunados que são trabalhadores a adquirirem seus direitos de permanência na escola respeitando seus interesses e condições de vida e de trabalho.

O ensino médio de acordo com as OCEB (2012) deve responder ao desafio de atender a maioria dos jovens sem interromper o acesso ao trabalho e também proporcionar a continuidade nos estudos. Nessa perspectiva, o inciso II e III apontam que o aluno se adapte à sua jornada de trabalho sem se desprender da formação ética de continuar sua aprendizagem desenvolvendo autonomia e o pensamento crítico no ambiente escolar.

A escola por sua vez, busca através das atividades pedagógicas desenvolver um ensino centrado nos interesses dos alunos, dentro da contextualização necessária que cause prazer em aprender. Dar voz ao educando para que ele se sinta integrado e valorizado em resgatar os valores educacionais não vistos facilmente nos dias de hoje visto que, a violência nas escolas é um fato preocupante e precisa ser discutido.

O Caderno IV da Etapa II (2014) referente à Formação de professores do ensino médio, aponta que os componentes curriculares existentes na área de Linguagens se integram em função de todos terem como objetivo o desenvolvimento de sujeitos para atuarem em práticas sociais, as quais podem ser inunciativas, artísticas ou corporais, se tornando dessa maneira uma única área curricular pelo fato de focalizarem as práticas de linguagem como integrante no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que as integrações das disciplinas citadas no referido caderno, ocorrem nessa escola e são métodos louváveis que estão incluídos nos planejamentos semanais. Um exemplo, são as aulas práticas de Educação Física juntamente com as de Língua Inglesa na quadra da escola. Os professores desenvolvem aulas que tematizam práticas corporais com as manifestações da linguagem implícita e explícita no contexto de aprendizagem recíproco.

Os alunos aprendem além dos componentes e movimentos vinculados à saúde corporal, a pronunciar e escrever essas mesmas práticas em outro idioma. Contudo, ao mesmo tempo em que praticam os exercícios físicos durante a aula, adquirem

conhecimento com informações do ambiente, partes do corpo e cuidar da própria saúde em outra língua.

O caderno do Pacto ressalta ainda que “[...] a ampliação de saberes envolve experienciar e contrastar práticas diversas, gerando debates, pesquisas, e a reflexão sobre o próprio processo de inserção nessas práticas, de modo que os estudantes desenvolvam autonomia para sua atuação no mundo fora da escola”. (BONINI, 2014, p.10).

Para tanto, durante o planejamento de aula foram desenvolvidas estratégias de ensino que possibilitaram trabalhar oficinas e aulas culturais desempenhando assim práticas sociais que proporcionaram a integração dos alunos com o conteúdo estudado em sala de aula no ambiente extraclasse.

Haja visto que, muitos alunos desconhecem a própria cultura existente na cidade unicamente pela falta do hábito de participar de atividades culturais oferecidas no município. A escola com o seu papel emancipador busca trazer a integração entre os alunos e o meio social abrindo horizontes e despertando interesses em relação a própria cultura. Dessa forma, pode-se dizer que a linguagem constitui-se como essencial nas relações humanas pelo fato de perpassar várias práticas sociais integrando áreas que contribuem para a construção de conhecimentos.

Em relação a atuação do professor de língua estrangeira no ensino médio, os PCN (2010) sugere que os professores por sua vez, desenvolva a competência de criticidade no aluno mudando o foco contextualizado dos conteúdos. Salientam que é fundamental que os docentes dominem o idioma a ser ensinado buscando meios inovadores que desperte o interesse dos educandos em aprender uma segunda língua.

Nesse raciocínio, as reflexões feitas a partir dos estudos do Pacto juntamente com as integrações das disciplinas na área de linguagem durante o planejamento por área, são desenvolvidas aulas extraclasse, sendo através de oficinas e culturais que levam o aluno a viver na prática diferentes momentos de aprendizagem no meio social. Um exemplo significativo e prático, foi uma aula cultural no Rondon Plaza Shopping. Os alunos puderam usar o passeio para observar a língua inglesa além dos livros didáticos, ao pesquisar sobre o estrangeirismo existente em produtos consumidos por eles com frases e palavras em inglês existentes em várias lojas que antes, passavam despercebidos aos olhos de muitos.

O professor de língua estrangeira no ensino médio deve lançar mão de conhecimentos lingüísticos e metalingüísticos dos alunos, estabelecer pontos de convergência e de contraste, assim como colocar o aluno frente a situações reais de uso do idioma, que ultrapassam o teórico e o metalingüístico. PCN (2012).

O documento do Pacto corrobora ser notável que a linguagem constitua várias visões de mundo e passa a ser formadora de sentidos através das práticas sociais que envolvem as relações humanas. Se tornam compreendidas devido suas realizações dentro e fora de um contexto linguístico. Isso ocorre ao mesmo tempo de uma partida de futebol e qualquer prática esportiva, na escrita de uma redação ou num simples movimento gestual.

Essa questão envolve a compreensão de diferentes formas de linguagem que implicam em situações que se situam em múltiplas ocasiões sociais que desenvolvem sentidos amplamente representados pelos usuários da língua.

Após a aula, a euforia de vários alunos com comentários a respeito da diferente aprendizagem em um ambiente além da escola, trouxe aos professores envolvidos um olhar de contentamento em observar possibilidades de tornar um aluno reflexivo crítico ao mediar seu aprendizado num ambiente fora da escola.

Contudo, ao refletir sobre as aulas culturais e oficinas trabalhadas em um ambiente diferenciado pôde-se notar o quão significativo e importante foi para os alunos participarem dessa prática pedagógica de forma prazerosa e ao mesmo tempo diferenciada.

Formação do currículo do ensino médio

Refletindo sobre as práticas e as relações destas com o campo teórico do currículo, questiona-se quais implicações essas reflexões podem ter ao considerarmos as necessidades e o direito à educação que possuem os alunos e ainda, qual o sentido do conhecimento e como podemos pensar a relação entre conhecimento escolar e os sujeitos, alunos jovens (e adultos) do ensino médio na atualidade?

Considerando que o ensino médio, ao longo dos anos esteve voltado, em determinado momento para a formação acadêmica, objetivando o preparo para o ingresso no ensino superior, e outras vezes, estava voltada para uma formação cujo preparo destinava-se ao trabalho, segundo Simões e Silva (2013), devemos pensar a

escola como um local cujo desafio não se limite aos interesses mais imediatos e pragmáticos, mas que tenha como desafio pensar a formação humana em sua plenitude.

Deste modo, pensar a organização pedagógico curricular do ensino médio é pensar as diferentes juventudes que o frequentam, suas identidades, suas culturas e suas necessidades. Para tanto, Simões e Silva (2013) nos afirmam que o ensino médio deve ser sustentado na e pela finalidade de uma formação humana integral. Formação esta que esteja de acordo com as transformações históricas e sociais as quais geram e sustentam essa diversidade de juventudes, considerando sempre as diferentes formas de se viver a juventude e o que oferecemos em termos de currículo, de saberes, de práticas.

De acordo com os autores, respaldados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), que elegem as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular, o avanço do conhecimento científico e tecnológico, propõe pensar o currículo partindo da contextualização dos fenômenos naturais e sociais, bem como de sua significação a partir das experiências dos sujeitos, sem hierarquizar os saberes, as áreas e as disciplinas. Sendo assim, a atividade curricular do ensino médio deve ser organizada a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, à totalidade dos componentes curriculares.

Partindo do pressuposto de que não existe nenhuma receita pronta para a prática pedagógica e que não podemos adquirir uma concepção mais ampla a qual não seja construída pelo próprio educador. É na sua reflexão e reelaboração da concepção da educação e da formação humana que o educador pode atribuir significado à sua prática pedagógica. Nesse sentido, deve-se pensar currículo como *“seleção dos conhecimentos e das práticas sociais historicamente acumulados, considerados relevantes em um dado contexto histórico”* (SIMÕES & SILVA, 2013, p.12), como algo construído coletivamente, com a participação de todos os elementos envolvidos no processo tais como alunos, professores, coordenadores pedagógicos, gestores visando assim, a unidade entre o que se planeja e o que se realiza.

Planejar o currículo, segundo Silva (2000), citado por Simões e Silva (2013), se torna construção de significados e de valores culturais e reconhecimento de que estes

estão relacionados à dinâmica de produção do poder na sociedade. Sendo as decisões sobre o currículo marcadas pelas relações de poder que se estabelecem na sociedade e na escola, daí ser a mediação do currículo, possibilidade de tomada de consciência a respeito das relações de poder e de controle presentes nas instituições.

O currículo se institui também como seleção da cultura quando a escola se “organiza” e se “apropria” da cultura fazendo determinadas “representações” desta produzindo práticas que objetivem realizar a ação educativa.

Assim, o currículo torna-se expressão da prática e da função social da escola tendo ao ter uma dimensão explicativa, a qual ajuda a compreender o que, como e por que agir desse modo e não de outro. E a dimensão prescritiva, que engloba diante da necessidade de definição alguns pontos de chegada a caminhos possíveis para realizar a prática pedagógica. É sabido que sem uma concepção orientativa, torna-se arriscado não alcançar os objetivos propostos pela educação escolar com uma formação humana emancipadora e libertadora. Afinal, como diz Lucius Sêneca: “Nenhum vento sopra a favor de quem não sabe para onde ir”.

Faz-se necessário dar novos sentidos ao currículo escolar, através de constantes discussões e reflexões por meio da construção coletiva dos educadores da instituição escolar organizando o currículo e desenvolvendo atividades relacionadas às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, com objetivo em atender às necessidades e características sociais, culturais, econômicas e intelectuais dos estudantes.

A atuação dos educadores da EJA é outro fator bastante discutido nas (OCEB, 2012), sobre a reflexão pedagógica durante a criação do currículo. O documento salienta que a priori não seja centrado apenas em conteúdo mas, em práticas pedagógicas que visam observar as necessidades e possibilidades de acordo com a realidade de cada discente. As ideias devem ser intencionais em contexto sistematizado relacionando conhecimento e aprendiz dentro de seu processo social e histórico, de modo que, não se pode esquecer a relação de vida do alunado dentro do trabalho, sociedade e cultura.

A atitude de aprender não deve partir somente dos alunos e sim dos profissionais que acreditam na transformação da educação e zelam pelo cuidadoso ato de ensinar, respeitando os valores e conhecimento trazidos por cada cidadão.

No referido a contextualização do currículo escolar, como também na criação do projeto político pedagógico, é de responsabilidade da instituição escolar a elaboração de projeto que envolva a participação dos educandos em seu contexto. Para entender esse processo, foi criado por cada área do conhecimento uma pesquisa intitulada de “Tema gerador”. Ela é feita pelo professor no primeiro dia de aula no início de cada trimestre com intuito de dar voz ao aluno, ao proporcionar debate em grupos através de alguns temas relacionados a saúde, educação, direitos humanos etc. A partir das observações colhidas, será posteriormente pensado pela área como trabalhar o tema integrador mais discutido pelos alunos entre todas as disciplinas da área.

Acredita-se que é na convivência com os sujeitos envolvidos no processo educativo que se pode reconstruir a relação do fazer pedagógico a partir de uma concepção mais ampla, atribuindo sentido e significado para a ação educativa.

Considerações finais

Sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem na educação das escolas públicas do país é um trabalho constante e bastante importante para a formação dos alunos durante sua vida escolar. Não se pode esquecer que os professores são os formadores e mediadores do ensino no contexto educacional. Mas é preciso ser frisado que a educação não é feita somente pelos docentes e dentro uma instituição escolar. Nesse entendimento o Caderno de Orientações Didáticas para EJA CODE (2010 p.16), ressalta:

Por isso, há que reafirmar que a aprendizagem, no âmbito da Educação Escolar, implica explicitações do estágio atual de conhecimento e o esforço sistemático de sua superação, pelo reconhecimento de valores, dos modos de ser e das visões de mundo predominantes; e que o que se vive e se aprende na escola não pode ser a simples reprodução do que se vive e se aprende fora dela.

Essa educação deve ultrapassar os muros da escola e ocorrer de forma que alunos e professores se integrem para desenvolver um trabalho emancipador, buscando conhecimentos necessários à formação humana. Seja através da integração social ou munido do esforço da própria vontade em adquirir sabedoria.

Este trabalho observou que o mais desejável para que a educação obtenha melhoras é ter afinal: Professores reflexivos e críticos, ou seja, professores com um

conhecimento satisfatório das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem e em contínuo processo de autoformação e ser autônomos e competentes para desenvolver o trabalho interdisciplinar. Um dos instrumentos úteis a essa reflexão baseia-se em procedimentos de auto-observação e análise, em que se destaca a importância de o professor saber o que faz em sala de aula, e de entender qual melhor forma ensinar para que seu aluno se torne autônomo e capaz de construir sua própria identidade mediante aos desafios futuros.

Sabe-se que a Educação para Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que tem como objetivo ensinar pessoas que trabalham durante um período e precisam estudar em outro. Isso os leva a desenvolver habilidades de estudo que melhore seu potencial como profissional que reconhece seus direitos e como cidadãos integrantes de um meio social comum. E oportunizar àqueles indivíduos que já estão em idades avançadas e procuram a escola em busca de melhores oportunidades e dignidade no mercado de trabalho. (OCEB 2012).

Na reflexão sobre a prática docente, a linguagem também está presente e como tal, implica no conceito de ensino e aprendizagem. Ela emerge traços da história de vida dos profissionais e pode conduzir reflexões sobre o “pensar e repensar” do discurso, na prática individual ou coletiva em sala, nos relatos em grupos de planejamento e na biografia profissional de cada professor desempenhando um movimento cooperativo, de responsabilidade que envolve o contexto escolar na reflexão até e assim alcançar à construção da escola pretendida.

Os professores em conjunto com todos profissionais da escola buscam novas atitudes na criação de um currículo que consiga quebrar barreiras que inibem a aquisição do conhecimento. As OCEB (2012 p. 65), elucida sobre a construção de sentidos recheada de conhecimento que ocorre quando o aluno interage com o mundo e aprende a ter voz e dela fazer o uso no exercício de sua cidadania.

Neste sentido observa a relevância do estudo do Pacto nacional para o ensino médio nas escolas visto que, estamos encaminhando ao desenvolvimento do aprendiz ao planejar distintas formas de ensinar através de atividades dentro e fora da escola. Isso proporciona ao educando um novo olhar sobre o que é escola. Um outro modelo de ensinar e aprender que perpassa os labirintos daquele esteriótipo antigo em pensar que a obtenção do conhecimento somente ocorre “dentro da sala de aula” e nada mais. Deste modo, vale ressaltar que as escolas que pensam além de seus próprios

muros e oportunizam um olhar autônomo aos seus alunos estão por sua vez, reinventando o ensino médio e a educação básica no Brasil.

Referências

BONINI, A. ; ROCHA, C. H. ; GONZALEZ, F. J. ; KLEBER, M. O. ; FENSTERSEIFER, P. E. ; MACIEL, R. F. . **Formação de professores do ensino médio**, Etapa II - Caderno IV - Linguagens. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. 1. ed. Curitiba: UFPR / Setor de Educação, 2014.

BRASIL. **Secretaria Municipal de Educação**. Diretoria de Orientação Técnica. Caderno de Orientações didáticas para EJA Língua Estrangeira - Inglês: etapas complementar e final – São Paulo : SME / DOT, 2010. 145p. <http://goo.gl/iK4OOd> acesso em 10 de agosto de 2015.

BRASIL. **Secretaria da receita federal**. Consulta referente à Resolução CNE/CEB nº 5/2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. Brasília, (DF), 1º de março de 2011. <http://goo.gl/adiWUI> acesso em 12 de Maio de 2015.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**. / Secretaria de Estado de Educação e Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012, p. 100.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

SIMÕES, Carlos Artexes; SILVA, Monica Ribeiro da. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1 ed. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

GT 4

Educação e Linguagens



Resumo – Pôster

A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA HISTÓRICA DO MODERNISMO EM MATO GROSSO: ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS SOCIAIS DA REVISTA PINDORAMA (1939)

Suellen Pereira Batista
UFMT/Campus Rondonópolis
PIBIC/CNPQ

Thaís Leão Vieira
UFMT/Campus Rondonópolis
Grupo de Pesquisa: ARTE.COM

Resumo

O objetivo desta pesquisa tem como principal proposta analisar o modernismo em Mato Grosso sobre análise da *Revista Pindorama*. A perspectiva desta pesquisa tem o intuito de refletir sobre como a historiografia construiu uma ideia do atraso artístico de Mato Grosso sendo que somente dezessete anos posteriores à Semana de Arte Moderna (1922) é que Mato Grosso teria se integrado ao modernismo. A *Pindorama* - Revista de Crítica e Literatura, considerada “o grito de revolta contra o academismo” surgiu em 1939 por um grupo de jovens inconformados com a realidade cultural mato-grossense, foi idealizada por Rubens de Mendonça, Gervásio Leite e João Batista Martins de Melo. A *Revista Pindorama* não teve vida longa, encerrando no mesmo ano que se iniciou. Posterior a isso surgiu outro movimento que ficou conhecido como “Graça Aranha”, cujo objetivo era de prosseguir com o propósito da revista, mas, sendo que esse também fracassou. A repercussão desse processo fez com que o jornalista Arquimedes Pereira Lima pedisse o fim do academismo e dos centros literários. Para diversos autores com a implantação do Estado Novo houve um grande impulso político, econômico e social em Mato Grosso; melhorias no meio de comunicação e transporte; essas melhorias seu ocorreram através dos correios, telégrafos, transportes, etc. Ou seja, ainda que esse avanço não tenha significado a solução da modernidade para o Estado, leva em consideração que a população ainda não estava livre de problemas como transporte e comunicação entre outros. Em suma, nessa comunicação pretender-se-á através do periódico publicado em 1939 pesquisar esse processo de construção da memória em Mato Grosso que se formou a partir dessa revista, pesquisando como esse processo de construção da memória se deu, aliando modernismo estético ao modernismo social.

Palavras-chave: Pindorama. Modernidade. Estado Novo.

LEITURAS SEM GRADES: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS COM PESSOAS EM REABILITAÇÃO OU ABRIGO

Elni Elisa Willms
UFMT/CUR

GEIFEC-Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura – FEUSP

André Luiz Rauber
Cognição e Gramática - UFMT/CUR

Marlon Dantas Trevisan
UFMT/CUR

Thaís Cristina Pessoa
UFMT/CUR

Resumo

O painel apresenta dados do projeto de extensão acadêmica “Leituras sem grades”, registrado no SIGProj nº: 197177.955.8217.09032015, com período de realização de abril a dezembro de 2015. É desenvolvido em parceria com docentes e discentes de diversos cursos do *Campus* Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), docentes do Instituto Federal de Mato Grosso, unidade Rondonópolis, e instituições públicas ou de caráter assistencial do município de Rondonópolis. Esse projeto objetiva oportunizar experiências de leitura – visual, oral, dramatizada, narrada, cantada ou lida - entre pessoas que se encontram em instituições de assistência social ou cumprindo medidas socioeducativas. Ao todo, ele atende a seis instituições do município de Rondonópolis, são elas: Cadeia pública feminina, Comunidade terapêutica Casa Esperança (Unidades 1 e 2), Casa abrigo rotativo, Lar dos idosos, Centro socioeducativo. A metodologia empregada consiste em levar às pessoas que estão nessas instituições, seja cumprindo medida socioeducativa, de reabilitação ou tratamento psicossocial, o contato com a leitura e as possibilidades que ela é capaz de suscitar. A dimensão da Literatura serviu-nos triplamente: como objetivo em si (leitura de textos), como teoria (uma perspectiva de natureza estética) e como método. Não se buscou uma definição propriamente de leitura. Com isso, evitaram-se rótulos metodológicos e rotinas pré-estabelecidas. O método é apenas este: ler e ouvir histórias. Espera-se, com isso, reconhecer que, segundo Todorov (2014, p.23), a Literatura é capaz de nos ajudar a viver, porque nos revela “mundos que se colocam em continuidade com as experiências”, permitindo-nos melhor compreensão das coisas. Logo, 'a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo' (*op. cit.*). Essa é a experiência que buscamos construir com todos aqueles que estão envolvidos neste projeto, formando, assim, uma grande roda de leitura e de contação de histórias e de recriação de mundos. Agrega-se a essa experiência a possibilidade da pesquisa nas áreas da Educação, da Psicologia e de Letras, numa dimensão interdisciplinar, interdepartamental, interinstitucional e “*inter-humana*”. Ainda que esta extensão não vise a resultados práticos e/ou estatísticos, já há frutos. É possível relatar algumas



experiências vivenciadas desde o seu início, em abril de 2015, até o momento. Eis a razão deste painel.

Palavras-chave: Leitura. Experiência Estética. Literatura.

PARADOXOS DA MODERNIDADE EM MATO GROSSO: O ANTIGO E O NOVO EM PIEDADE (1937) DE JOSÉ DE MESQUITA

Caroline Barbosa Aquino
UFMT/Campus Rondonópolis
PIBIC/CNPQ

Thaís Leão Vieira
UFMT/Campus Rondonópolis
PIBIC/CNPQ

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a obra *Piedade* escrita em 1937 por José Barnabé de Mesquita. A partir da análise literária da obra, buscamos compreender a sociedade tradicional que passava por uma crise nos anos 1930 e começava a se dissolver. Em *Piedade* se encontram presentes as tensões entre o migrante e o “nativo”, entre o novo e o antigo, o tradicional e a modernidade e a relação desse grupo com a manutenção dessa tradição. Nesse sentido, a obra nos auxilia a pensar como parte da sociedade mato-grossense lidou com essa tradição frente à ideia de modernidade. Alguns estudiosos consideram que com a chamada Era Vargas Mato Grosso passa além de um intenso processo de modernização social, por um modernismo estético, sendo considerado em relação a outros estados como São Paulo, com a Semana de Arte Moderna de 1922, atrasado. No entanto, a suposta resistência dos escritores matogrossenses, especificamente de José de Mesquita, com o modernismo que se consolidava no estado se dava fundamentalmente pela ligação deste com a Igreja Católica e com o governo, julgando ser o modernismo associado ao comunismo, houve uma valorização por parte do escritor do passado, da terra, costumes e uma linguagem erudita. A comunicação, portanto, visa por meio da relação entre história e literatura compreender aspectos das lutas de representação da sociedade mato-grossense na década de 1930 por meio da valorização da tradição em *Piedade* e das relações nas quais o autor está inserido naquele contexto.

Palavras-chave: José de Mesquita, Modernismo, Estado Novo.

A INSERÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO DE CRIANÇAS DE 5 ANOS

Welida Katiane dos Santos Sousa Lima
Coordenadora Pedagógica- Rede Municipal de Ensino

Luiza Savelli dos Santos
Professora – Rede Municipal de Ensino

Renata da Penha Coelho Mata
Professora – Rede Municipal de Ensino

Maria Pina de Souza Santana
Professora – Rede Municipal de Ensino

Resumo

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada em decorrência do desenvolvimento de um projeto que buscou conhecer a realidade de crianças do segundo agrupamento “D” da educação infantil, de uma escola pública municipal de Rondonópolis-MT. Refere-se ao uso das novas tecnologias como recurso e suporte para o processo educativo. Para a sua realização inicialmente foi proposto que as vinte e três crianças da sala participassem da roda de entrevista sobre o assunto. Questionou-se sobre o conhecimento prévio das crianças com relação ao uso das novas tecnologias. Em seguida, foi perguntado quais delas utilizam algum tipo de recurso tecnológico em casa. Posteriormente questionou-se sobre a aula de informática ofertada semanalmente no laboratório de informática da escola e todas as crianças foram unânimes em relatar que esta aula é prazerosa e que é divertido aprender brincando no computador. Dos vinte e três alunos interrogados, dezoito responderam que possuem acesso a computadores, tabletes e celulares e cinco disseram que não tem permissão dos pais para acessarem essas ferramentas, por serem crianças. Ante o exposto, foi possível inferir que cada vez mais cedo as crianças têm incorporado o uso de aparelhos eletrônicos em sua rotina diária. Foi questionado também as atividades desenvolvidas no laboratório e as crianças afirmaram que nestas aulas aprendem o nome, as letras do alfabeto, brincam com jogos de quebra-cabeças, pescaria, números, jogo da memória, pintura, montar o corpo humano e outras. O trabalho desenvolvido evidenciou que os usos das novas tecnologias contribuem de forma significativa no processo educativo, gerando interesses e novas oportunidades de aprendizagem, contemplando de forma interdisciplinar as diferentes áreas do conhecimento. Observa-se então que o uso da tecnologia complementa o fazer pedagógico e estimula os saberes de modo globalizado, sem a fragmentação dos conteúdos. Evidenciou-se, sobretudo, que o uso destes recursos propicia que a criança construa e se aproprie de novos conhecimentos, adquira autonomia, desenvolva diferentes linguagens, crie novas oportunidades de pesquisa, possibilitando sua melhor atuação sobre o meio em que vive. Contudo, as escolas precisam repensar suas práticas curriculares e integrarem as crianças desde a Educação Infantil no mundo virtual e tecnológico. Sendo necessário que o professor conheça e saiba fazer uso das tecnologias que tem à sua disposição para que o

aprendizado aconteça de maneira significativa. Nesta perspectiva, torna-se indispensável à compreensão de que a aprendizagem não pode ser restringida aos aspectos dos saberes lógicos- matemáticos ou linguísticos, ela precisa avançar para uma formação mais integral e humanística.

Palavras-chave: Educação Infantil. Tecnologias. Interdisciplinaridade.

LITERATURA INFANTIL PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS: ENFOQUE NOS RECURSOS LINGUÍSTICOS UTILIZADOS

Râmela Cristina Lopes Souza Santana
(Aluna do Curso de Pedagogia – UFMT)

Sandra Regina Franciscatto Bertoldo
(Orientadora - UFMT)

Resumo

Este trabalho é resultado de uma proposta de pesquisa monográfica que apresenta algumas reflexões iniciais sobre os livros de histórias infantis destinados a crianças de 0 a 3 anos, os quais serão analisados ao longo da pesquisa visando identificar os recursos de linguagem empregados nesses materiais, tais como traços, linhas, desenhos, cores, sequências textuais, para identificar se esses recursos atendem a esta faixa etária e como interagem com o leitor. O foco dessa pesquisa é trazer uma discussão teórica sobre a literatura infantil direcionada para crianças de 0 a 3 anos, de forma a compreender que elementos são indispensáveis às obras direcionadas a esse público. Também analisar os recursos de linguagem (visual, escrito) utilizados, considerando se a língua visual atende a essa faixa etária pelo estímulo do uso das cores, dos traços e nos detalhes dos personagens. A metodologia adotada para esta pesquisa é a do estudo teórico (pesquisa bibliográfica), com análise de livros de histórias infantis (pesquisa qualitativa) respaldada na semiótica. Para substanciar essa pesquisa serão utilizados autores que discutem a literatura infantil, a semiótica e a linguagem, tendo, a princípio os seguintes teóricos: Abramovich (2006), Coelho (2006), Lois (2010), Dohme (2010), Soares (2008), Faria (2006; 2004), Lajolo (1987), RCNEI (1998), além dos livros de literatura infantil pré-selecionados: *O Almoço*, Mario Vale (2009); *Na Fazenda*, Ciranda Cultural (s/a); *Amiguinhos Barrigudos – O Gatinho Carinhoso*, Penny Johnson (2009) e *A Bruxinha Atrapalhada*, Eva Furnari (1982). Importa salientar que a discussão aqui proposta se faz pertinente (mesmo que outras discussões já tenham sido feitas sobre a literatura dedicada à faixa etária de 0 a 3 anos), pois uma história bem contada, um livro colorido e cheio de atrativos visuais leva a criança à descoberta do mundo, onde sonhos e realidade se incorporam, onde a realidade e a fantasia estão intimamente ligadas, fazendo a criança viajar, descobrir e atuar num mundo mágico, podendo modificar a realidade seja ela boa ou ruim.

Palavras-Chave: Literatura infantil. Linguagem. Recursos Linguísticos.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E SELEÇÃO DE OBRAS INFANTIS

Simone Alves Pedersen

Grupo de Pesquisa: Formação e Trabalho Docente
Agência de Financiamento CAPES

Jussara Cristina Barboza Tortella

Grupo de Pesquisa: Formação e Trabalho Docente
Agência de Financiamento CAPES

Resumo

A literatura infantil tem sido objeto de muitas pesquisas na formação do leitor e a sua interdisciplinaridade tem gerado interesse em diversas áreas. Em nosso estudo, buscamos a essência da compreensão leitora pelos leitores e as estratégias de leitura que possibilitem a promoção da autorregulação em direção da formação de alunos autônomos. Partimos do pressuposto de que a seleção de procedimentos utilizados pelos docentes e a importância da seleção de obras, oferecendo ao aluno o acesso aos textos de qualidade “comprovada” são elementos essenciais para a formação do leitor que não deve ser classificado pela idade. Diante desse contexto essa pesquisa denominada “Estratégias de leitura e seleção de obras literárias infantis” tem por objetivos: identificar como a seleção do livro infantil e estratégias de leitura podem auxiliar professores ensinarem aos alunos do Ensino Fundamental como aprofundar a compreensão dos textos; mapear procedimentos nacionais e internacionais validados por pesquisas acadêmicas que tenham significativo resultado na melhoria da compreensão autônoma e crítica do texto literário por alunos de Ensino Fundamental I, a partir de uma perspectiva epistêmica. Com base em uma revisão bibliográfica nacional e internacional que relaciona as estratégias de leitura com a autorregulação apresentamos uma análise de quatro procedimentos: leitura independente, leitura em voz alta, leitura em dupla, e *Close Reading* a partir dos pressupostos teóricos da autorregulação pautados nos estudos da perspectiva sociocognitiva (Zimmerman, 2011; Schunk, Zimmerman, 2007). Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e os princípios da pesquisa ação estratégica. Serão participantes 15 professores e 2 coordenadoras da rede municipal de uma cidade da região metropolitana de Campinas. Os instrumentos utilizados serão: questionário, observação de campo, narrativa e entrevista. Os dados serão analisados a partir da análise de conteúdo. Espera-se que ao término da pesquisa as implicações decorrentes das análises possam gerar mais reflexões, em especial, sobre o papel do professor em formar leitores por meio de práticas pedagógicas que auxiliem na construção da compreensão autônoma da leitura. Por fim, destacamos a importância de novas reflexões sobre a autonomia e a literatura infantil na formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Estratégias de Leitura. Práticas Pedagógicas.

PROJETO: O CONTADOR DE HISTÓRIAS

Izabel Cristina Souza Aquino Carlos
Escola Estadual Emanuel Pinheiro

Resumo

Nos processos ensino-aprendizagem o professor é o facilitador na formação do aluno. Através do incentivo à leitura, o aluno cria novas ideias e amplia o vocabulário, que vem em auxílio a percepção dos assuntos em sala de aula. O objetivo deste projeto é conectar o aluno a leitura, com a interdisciplinaridade e criatividade obtida pela dinâmica da proposta. Através dos processos didáticos que culmina com o ato criativo do aluno que auxilia na difusão do conhecimento. Sendo assim, para execução do presente projeto formou-se uma parceria entre família, professores e alunos da 2ª Fase do 2º Ciclo “A e B” da Escola Estadual Emanuel Pinheiro – localizada no município de Rondonópolis/MT. O início das atividades, necessitou da comunicação aos pais e/ou responsáveis, sendo de suma importância para o avanço da próxima etapa. Em seguida, as professoras do projeto - em sala de aula - realizaram semanalmente sorteios em suas respectivas turmas. A criança sorteada adquiria por uma semana o livro “Contador de histórias” e os “Cadernos de Registro”, um para aluno e outro para a família. Posteriormente, a criança sorteada selecionava uma história a ser lida e após a sua leitura realizava uma pequena ilustração e a reescrevia a história no caderno de registro. O projeto resultou na elevada participação das famílias com os alunos durante a leitura e compreensão da história, descritos em relatório. O período de permanência do livro “Contador de histórias” e os “Cadernos de Registro” foram de uma semana ocorrendo a rotatividade entre a sala de aula. Ao término foram apresentados os resultados do projeto ao longo do ano aos pais e alunos in loco. Para melhoria do projeto tornou-se necessário a avaliação crítica dos pontos positivos e negativos para futuramente ampliar a visão do estudo e instigar ainda mais a leitura. As atividades ocorreram ao longo do ano de 2014.

Palavras-chave: Leitura. Registros. Atividades.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO: O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NA II FASE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Áureo José Barbosa
Escola Estadual Silvestre Gomes Jardim

Resumo

Neste trabalho é apresentado um relato de experiência das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento com desenvolvimento de atividades por meio de Sequência Didática, acerca do processo de Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) realizada na turma da II fase do ciclo de alfabetização na Escola Estadual Silvestre Gomes Jardim no ano letivo de 2014, como consequências da Formação de Professores Alfabetizadores por meio do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo desse estudo de caso é verificar como os alunos se apropriam do Sistema de Escrita Alfabética por meio da Reflexão fonológica na alfabetização das diferentes relações Som-grafia. A Reflexão Fonológica é quando o aluno reflete sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas, o que lhe permite o aprendizado do SEA. A sequência didática é um conjunto de atividades organizadas para se atender determinados objetivos educacionais, e com essa metodologia o ensino se torna mais significativo. Dentre as atividades desenvolvidas destaca-se a exploração de textos poéticos da tradição popular (cantigas, parlendas e trava-línguas), leitura e recorte de palavras em panfletos de propagandas com separação em letras e sílabas, uso do alfabeto móvel montando e desmontando palavras, fazendo registros das palavras construídas. Neste trabalho os alunos vivenciaram situações lúdicas, pois compreende-se que as brincadeiras contribuem não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também o motor, o social e o físico. A ludicidade desenvolve diferentes habilidades nos campos da criatividade e da expressão oral e corporal. É brincando que as crianças (re)traduzem seus universos e significam jogos e brincadeiras, (re) descobrindo letras e fonemas, (re) escrevendo histórias que retratam vidas. Dentre os jogos utilizados destaca-se: bingo dos sons iniciais, bingo de letra inicial, palavra dentro de palavra e o alfabeto móvel. Em relação aos resultados observou-se que os dezoito alunos da turma da II fase do ciclo de alfabetização consolidaram conhecimentos e habilidades como: o domínio de correspondência som-grafia, o reconhecimento e uso de diferentes tipos de letras; a utilização do espaço em branco para separar as palavras do texto e o domínio da leitura escrita com autonomia.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Sistema de Escrita Alfabética. Práticas de alfabetização.

A CLASSIFICAÇÃO NARRATIVA DE MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS, DE MANUEL ANTÔNIO DE ALMEIDA

Kátia Célia Ferreira

Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Alfredo Marien

Resumo

A presente pesquisa constitui-se como desdobramento de um trabalho monográfico apresentado como requisito básico para conclusão da graduação em *Letras-Língua Portuguesa e suas Literaturas*. Orientada pela professora Doutora Sheila Dias Maciel, a pesquisa explora a forma narrativa da obra *Memórias de um Sargento de Milícias* (1855), de Manuel Antônio de Almeida sob várias perspectivas: “Memórias”, “Romance” ou “Crônica de costumes”. Inicialmente, tratou-se de aspectos contextuais da obra; depois de alguns conceitos para os quais convergem sua classificação (Crônica, Memórias e Romance), e, em seguida, apontou-se algumas estratégias teóricas que auxiliam na elucidação e compreensão do caso. Para tanto, empregou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, fundamentada no aparato teórico de Massaud Moisés e outros autores de renome, cujas abordagens direcionam a resolução do problema classificatório de *Memórias de um Sargento de Milícias*. Elogiada pela crítica pela agudeza das observações sobre a época e pela diferença das demais obras românticas de si contemporâneas, encontra-se, na sequência de sua fortuna crítica, diferentes designações a respeito de sua forma narrativa que ora aparece como “Crônica de Costumes”, ora como “Romance”, ora pela classificação de “Memórias”, por acompanhar a informação contida no próprio título. No decorrer do trabalho, discute-se a singularidade da obra e sua filiação ao conceito de Romance e de pluralidade de células narrativas, além dos pontos em comum que a forma narrativa romanesca mantém com outras formas dotadas de narratividade. Estruturalmente, conclui-se, que a obra em análise possui características que a enquadra no gênero Romance, embora seu conteúdo não contemple as características tidas como referenciais do movimento Romantismo, tais como a idealização da mulher e do amor.

Palavras-chave: Memórias de um Sargento de Milícias. Classificação. Romance.

O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NAS TRÊS FASES DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS DE FORMAÇÃO

Ana Rodrigues Souza
(Aluna do Curso de Pedagogia – UFMT)

Sandra Regina Franciscatto Bertoldo
(Orientadora - UFMT)

Resumo

Este trabalho resulta de uma pesquisa monográfica a qual apresenta algumas reflexões e análises em andamento sobre o processo de leitura e escrita na escola organizada em ciclo, pertencente à rede estadual de ensino de Mato Grosso. O foco dessa pesquisa é verificar como esse processo de aquisição de leitura e escrita se consolida na escola e quais os conhecimentos que deverão ser apreendidos pelas crianças em cada fase, no que se refere ao domínio do sistema de escrita alfabética e da capacidade de ler e produzir textos. Após leitura de bibliografias da área e análise de alguns materiais utilizados pelos professores da fase em estudo, constatou-se, a priori, que o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita está relacionado não só ao conhecimento de letramento, mas também a um ensino sistematizado do sistema de escrita alfabética (SEA). Logo, esses dois processos devem ser desenvolvidos de forma simultânea, mas, infelizmente, alguns professores não se deram conta dessa importância, e seguem trabalhando de maneira pouco propiciável ao aluno a reflexão sobre o SEA. Sobre os conhecimentos que deverão ser apreendidos em cada fase do 1º ciclo do ensino fundamental, identificou-se que, através de estudo e análise dos materiais do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC), alguns conteúdos são introduzidos e consolidados no mesmo ano e outros se estendem aos anos seguintes, dependendo da sua complexidade. A metodologia adotada para esta pesquisa é a do estudo teórico (pesquisa bibliográfica), análise de materiais didáticos (pesquisa qualitativa), entrevista com os professores envolvidos nas três fases do 1º ciclo de formação (pesquisa quali-quantitativa), análise dos dados coletados nessas entrevistas e na observação dos materiais utilizados nas salas das três fases do primeiro ciclo de formação humana. Para substanciar essas discussões serão utilizados os seguintes autores: Arroyo (1999); BRASIL/MEC/PACTO (2012); BRASIL/MEC/PCN (1997); Cruz e Albuquerque (2011); Ferreiro e Teberosky (1999); Mainardes (2009); Soares (2003); (2009);

Palavras-Chave: Ciclo de formação humana. Alfabetização. Letramento.

GT 5

Educação e Diversidades



Comunicação Oral

MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO: UMA HISTÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS

Luciano da Silva Pereira

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular

Resumo

O estudo sobre a pessoa negra, inserida em diversos contextos sociais, principalmente na área educacional, tem crescido no Brasil, porém a muito que se estudar sobre esta parte da população que contribuiu para construção da História do Brasil. Com o intuito de proporcionar discussões reflexões sobre a história educacional da pessoa negra, o presente trabalho tem como objetivo, abordar à história de mulheres negras na educação. A metodologia utilizada compreendeu-se no processo de revisão bibliográfica. Percebe-se que essas trajetórias foram marcadas por lutas e superações nas mulheres negras. Para fundamentar a pesquisa, busquei a sustentação teórica nos estudos entre outros: Gomes (2003), Gomes (2004), Nascimento (2012), Oliveira (2006), Santos (2009), Silva (2003), Viana (2008). A relevância do presente trabalho está em dar visibilidade ao percurso histórico de mulheres negras na educação. Os dados apontam que o percurso profissional de algumas mulheres foi marcado por superação, pois em seu cotidiano, sofreu preconceitos e discriminações referentes à cor de sua pele, conseguindo romper com obstáculos do preconceito e da discriminação racial, conquistando sua ascensão social através da educação.

Palavras-chave: Discriminações. Mulheres negras. Educação.

Introdução

As discriminações raciais no Brasil, têm se destacado como eixos centrais de exclusão social. Está realidade se reflete no mercado de trabalho, no qual as mulheres, principalmente as mulheres negras, vivenciam situações desfavoráveis. Neste contexto, as mulheres negras sofrem uma tripla discriminação no mercado de trabalho, por questões raciais, de gênero ou classe.

O Brasil se favoreceu do trabalho escravo por mais de quatro séculos, colocando à margem o negro, considerado o seu principal agente construtor. Esta população que viveu na condição de escravizados sobrevivia em situação de miséria, sem trabalho, sem condições dignas para a sobrevivência. A mulher negra se encaixa neste contexto, que por ser negra e mulher, em condições de pobreza sua exclusão ocorreu e ocorre de forma mais gritante e acentuada.

As discussões sobre a condição da mulher negra devem ser tratadas em todos os campos profissionais e nas áreas do conhecimento, principalmente quando o assunto estiver ligado à educação. Tendo em vista que o docente além de formador de opinião, traz em sua função social e educacional, um compromisso de tratar sobre os assuntos e discussões que possibilite a produção de conhecimentos que possa mudar as posturas ainda preconceituosas e racistas, que ora dificultam, ora excluem a inserção da raça negra no sistema de ensino, conseqüentemente no mercado de trabalho.

Em Mato Grosso, mesmo com a gama crescente de trabalhos sobre a pessoa negra, inserida em diversos contextos, principalmente na área educacional, parece que ainda se tem muito que estudar sobre esta parte importante da população que ajudaram a construir a História do Brasil. Para Cruz (2005, p.23) o estudo sobre as trajetórias educacionais do grupo negro no país revela que muitas fontes documentais “[...] ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação” e subjugação desse povo no Brasil.

Nesse sentido, percebe-se que debate sobre a desigualdade racial no Brasil busca compreender a constância da desigualdade social, da discriminação e do preconceito étnico-racial frente às mudanças históricas e sociais que derrubaram o ideário de raças, efetivando prerrogativas legais que criminalizam tais atos (OSÓRIO, 2008).

A discriminação e o preconceito racial adentram todas as instâncias da sociedade constitui-se em um problema que demanda debates e reflexões. O espaço educativo não está isento desse processo, pois na escola emergem as diferentes problemáticas sociais.

De acordo com Menezes (2003, p. 96) a “escola é responsável pelo processo de socialização infantil onde se estabelecem as relações de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado faz da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais”. Essas tensões raciais não se aplicam somente a relação aluno/aluno, como ao corpo docente da escola. Para pautar essa justificativa, este trabalho busca abordar à trajetória de mulheres negras na educação permitindo realizar reflexões sobre os momentos conflituosos vivenciados por causa do preconceito e discriminação raciais, com a finalidade de trazer a cena questões raciais que por vezes, ficam imersas no cotidiano escolar.

Acesso ao ensino à população negra

A população brasileira, segundo o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, no ano de 2010 era composta por 7,6% que se declaravam como pretos e 43,1% que se declaravam como pardos. Deste percentual segundo Censo Demográfico de 2010, apontou a grande diferença que existe entre a população negra e branca aos níveis de ensino. Sendo que 31,1% dos estudantes eram brancos, 12,8% eram negros e 13,4% pardos (BRASIL, 2010).

Segundo ex-presidente da Fundação Cultural Palmares (FCP), Eloi Ferreira de Araujo relatou no ano de 2011, que a política das cotas nas universidades é um dos caminhos essenciais para que esses dados publicados no censo em relação ao acesso ao ensino superior não se repitam nos próximos censos.

A metodologia utilizada compreendeu-se no processo de revisão bibliográfica. Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios eletrônicos e escritos, como artigos científicos, páginas de web sites e livros (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa foi realizada nas bases de dados dos periódicos científicos, que abordava esta temática como Scielo, Domínio Público, Biblioteca Digital de Teses, Capes e Dissertações da USP, através de Palavras-chave em língua portuguesa relacionada sobre o assunto. Percebe-se que essas trajetórias foram marcadas por lutas e superações nas mulheres negras.

A população negra e parda ainda é considerada como à classe menos favorecida em nosso país, mesmo com a abolição da escravatura, ainda se perpetua as situações de desigualdades sociais, principalmente na desigualdade de renda, qualidade na educação e nas condições de vida desta parte da população (IPEA, 2002-2005).

A desvantagem entre as mulheres negras é ainda maior, principalmente na área da docência onde esta realidade é visível no cotidiano educacional.

A importância da educação como formas possíveis de mudanças sociais apontando para a relevância da pedagogia muda de mãos. Nessas circunstâncias, pode emergir a formação de um discurso de resistência, na medida em que os súditos mudam de lugar. Esses, livres da opressão, constroem capacidades, escrevem a própria história como sujeitos. Esse simples gesto de escrever para e sobre si mesmo tem uma profunda significação política (APPIAH, 1997).

Segundo pesquisas realizadas em (1997), por Hasenbalg em 1950, 89% das mulheres negras atuavam como empregadas domésticas. Comparando com dados das pesquisas realizadas pelo IBGE/PME/2009, as mulheres negras são quase a maioria nos serviços domésticos, onde uma a cada cinco trabalhadoras pretas e pardas é empregada doméstica, entre as brancas esta proporção é de uma em cada dez.

Na maioria das vezes, as oportunidades existentes no mercado de trabalho tornam-se a cada dia mais restritas. As mulheres que optam pelo campo educacional são negligenciadas, primeiramente pela categoria educacional, em seguida por trazerem marcas da escravidão que marcaram a história do país.

Mesmo tendo as oportunidades de crescimento socialmente na profissão, os negros sejam homens ou mulheres, ainda representam uma parcela da população brasileira já evidenciada como inferior. Executores do subemprego mal-remunerado, dificultando a aceitação em atividades que exigem uma boa qualificação, e um nível alto de escolaridade.

Ao percorrer a sua formação escolar e profissional, a mulher negra enfrenta várias situações de discriminação racial e de preconceito. Isso ocorre por que o racismo é um dos alicerces que infelizmente está estruturado em uma parte da sociedade brasileira. Onde as relações da mulher negra nos diversos setores de sua trajetória de vida, são marcadas por algumas situações de caráter racista, inclusive na área da educação.

Conforme afirma Teixeira (2006), importantes desigualdades por sexo e raça na profissão de professor são constatados pelos dados do censo de 2000, confirmando que a profissão docente no Brasil, é composta por sua maioria por mulheres em todas as regiões do país. Em Mato Grosso, por exemplo, 77,7% é feminina e 22,3% masculina, na questão da presença de profissionais da educação, por cor/raça a maioria é composta por profissionais brancos sendo 64,2% e 34,3% por negros incluindo pretos e pardos em nível de Brasil. Já no estado de Mato Grosso 54,4% é composto por profissionais brancos e 43,5% por negros incluindo pretos e pardos.

Ao analisar dos dados com base nas pesquisas de Teixeira (2006), a participação de brancos no ensino da docência, aumenta ainda mais nos níveis de ensino que necessitam de um grau de escolaridade maior para o trabalho. Já os

profissionais pretos e pardos encontram-se atuando no sistema de ensino, na educação infantil e ensino fundamental.

A mulher negra na sociedade brasileira

A luta em prol de uma vida, com dignidade na sociedade iniciou-se desde a chegada da mulher negra no Brasil, na condição de escravizada. Mesmo a discriminação racial ou racismo ser considerado como crime, a sociedade, ainda age camufladamente de forma racista e preconceituosa.

Para mulher negra ascender socialmente é algo muito difícil, pois são vários obstáculos que devem ser superados. Pois a herança deixada período escravocrata no pensamento popular, e que as mulheres negras só servem para trabalhar exibindo seus corpos ou como domésticas.

Apesar dos avanços alcançados pelas mulheres no mercado de trabalho, ocupando posições importantes a nível profissional, este avanço é muito reduzido quando se observa o universo negro. Há poucas mulheres negras trabalhando como executivas, médicas, enfermeiras, juízas, dentre outras profissões de destaque; o que se verifica ainda é a grande maioria realizando trabalhos domésticos e recebendo baixos salários (SANTOS, 2009).

As que se destacam, tiveram que provar sua competência mais vezes do que as mulheres brancas, por isso, é que é possível afirmar que a questão de gênero é um fator problemático, porém se esta for incluída a questão de raça, o resultado de dificuldades e exclusão se torna maior.

Nesse contexto estão “as mulheres negras e as mulatas que em geral, sofrem de tripla discriminação: sexual, social e racial. Portanto tudo o que se coloca como problemático para a população negra atinge especialmente as mulheres” (VALENTE, 1994, p.56).

Segundo Silva (2003), a condição da mulher negra no Brasil, se manifesta atualmente por um prolongamento da realidade vivenciada no período de escravidão com pequenas mudanças, pois elas continuam em último lugar dentro da escala social, sendo elas que carregam as desvantagens de um sistema racista e injusto do país. Podendo ser constatado em inúmeras pesquisas que retratam que nos últimos anos, a mulher negra apresentava um menor nível de escolaridade, tem uma carga de trabalho maior com poucos rendimentos, poucas que conseguem vencer essas barreiras impostas pelo preconceito e ascender socialmente.

O fato de 48% das mulheres pretas estarem no serviço doméstico é sinal de que a expansão do mercado de trabalho para essas mulheres não significou ganhos significativos. E quando esta barreira social é rompida, ou seja, quando as mulheres negras conseguem investir em educação numa tentativa de mobilidade social, elas se dirigem para empregos com menores rendimentos e menos reconhecidos no mercado de trabalho (SILVA, 2003).

Percebe-se que a discriminação racial está presente na vida das mulheres negras, muitas criaram estratégias próprias a fim de superar estas dificuldades que lhes era imposta. As que conquistam os melhores cargos dependem de uma força maior que outros setores, pois necessitam comprovar sua competência profissional, tendo que lidar com a discriminação racial que lhes exigem maiores esforços para conquistar em algumas situações o respeito e a valorização (SILVA, 2003).

Assim como é uma realidade que a marginalidade e a pobreza a que é submetida à mulher negra, reafirma a discriminação, o preconceito e a interiorização da sua condição de inferioridade, no qual em muitos casos inibe a luta contra a discriminação sofrida (SANTOS, 2009).

Porém não se pode deixar de analisar que esse horizonte não é absoluto, pois mesmo com toda as barreiras impostas pela sociedade, há uma parcela das mulheres negras que conseguiram vencer as barreiras e adversidades, chegando à universidade, utilizando a formação como alicerce para o sucesso profissional.

A Trajetória de Professoras Negras no Brasil

A reforma da instrução pública foi transformada em lei em 1827, estabelecendo a criação de escolas elementares em locais populosos, inclusive para meninas. Surge neste momento a carreira pública de professora, onde mulheres passaram a ser escolhidas “por reconhecidas honestidades” para lecionar nas escolas de meninas, ficando encarregadas de lecionar prendas domésticas e as quatro operações (VIANA, 2008).

Em 1834, foi publicado um ato adicional conferindo poderes às assembleias legislativas das províncias, a função de legislar sobre o ensino elementar, permanecendo como responsabilidade do governo imperial a legislação do ensino superior e secundário. Já em 1835 é criada a primeira Escola Normal no Brasil, localizada na cidade de Niterói, mas seus estatutos não continha a admissão de alunas (VIANA, 2008).

A formação de professores (as) negros (as) é um tema abordado em diversos estudos, Segundo Gomes (2003, p. 169) o “MEC, a universidade, os centros de formação de professores, as escolas, enfim, todos se preocupam e concordam que é preciso hoje formá-los mais adequadamente tanto em seu percurso inicial quanto em serviço”.

A autora acrescenta que são diversos campos de conhecimento que estudam as questões raciais e educação, contudo os estudos, em muitos casos, são estudos isolados que não se convergem em prol da problemática, por isso, “seria simplificar o problema dizer que tudo o que produzimos sobre a questão racial na educação e em outras áreas do conhecimento pode ser aproveitado e aplicado na formação de professores” (GOMES, 2003, p. 169).

Oliveira (2006) ao desenvolver um estudo sobre a alocação ocupacional em nível de escola, as representações docentes em relação a aspectos da profissão, bem como suas trajetórias de vida, aponta os lugares que a pessoa de cor ocupava nas instituições educacional na região metropolitana do Rio de Janeiro.

As professoras de cor na escola da periferia ocupavam espaços diferenciados que iam desde as séries iniciais até a 8ª série do ensino fundamental, mas não ocupavam os espaços destinados aos docentes do ensino médio. Em outra escola administrada pela mesma direção da escola periférica do estado do Rio de Janeiro, “[...] é uma decorrência de não democratização dos critérios de ascensão, o que está repercutindo ‘negativamente’ na trajetória profissional de negras e mestiças” (OLIVEIRA, 2006, p.97).

Os dados da pesquisa realizada no Rio de Janeiro indicam que as professoras de cor não ministravam aulas para níveis superiores à 8ª série. Sobre o assunto, Oliveira (2006, p.99), esclarece que:

O privilegiar os níveis de ensino mais elevados com os salários mais altos sem um estímulo para fazer manter os profissionais com uma formação mais aprimorada das series iniciais de escolarização, é uma anomalia do sistema de ensino brasileiro que desde modo não reconhece que tanto a Educação Infantil quanto a séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Superior.

Em Belo Horizonte – MG, Gomes (2004, p. 1) realizou um estudo em uma escola municipal nos anos de 1992 a 1993, objetivou entender como “o contexto escolar vivenciado por mulheres negras contribuiu para a reprodução do preconceito

e da discriminação racial e de gênero, e a interferência destes na prática pedagógica dessas mulheres”, como também a influência da militância política na constituição do entendimento de ser mulher e professora negra. A autora acrescenta que o discurso tanto sobre negro quanto sobre a mulher proporciona uma ideia de que as frases presente no cotidiano escolar são inocentes e sem conotações pejorativas:

Podemos notar a força do discurso sobre o negro e sobre a mulher em frases aparentemente inocentes e tão presentes no imaginário e nas práticas educativas da nossa escola, como por exemplo: “Esta aluna é negra, mas é tão inteligente!” “Eu pensava que a professora do meu filho fosse assim... mais clarinha!” “ A professora usa caneta preta porque é preta.” “Também... as meninas de hoje acham que mostrar o corpo é que é bom. Aí, veja só... depois um tarado as encontra e elas querem ser as vítimas.” “A mulher hoje está confundindo o seu lugar com o do homem. Ela quer fazer tudo o que o homem faz” (GOMES, 2004, p. 2).

Os dados obtidos na pesquisa em Belo Horizonte indicam ainda que “[...] o discurso sobre os negros na escola nos remete às teorias raciais do final do século XIX e a algumas outras teorias do início do século XX. Revela, também, a necessidade de analisar a raça e o gênero como categorias analíticas e dimensões da formação humana” (GOMES, 2004, p. 1).

Nascimento (2012) para relatar a *História de Vida de Professoras Negras: trajetórias de sucesso*, buscou analisar as trajetórias de vida de professoras negras da Educação Básica, que lecionavam no Ensino Fundamental, em Várzea Grande/MT. De acordo com a mesma autora, a pesquisa indicou que “existe uma ideia ou crença de que as professoras negras não têm competência e capacidade intelectual para assumir cargos de chefia no ambiente escolar”. Para se firmarem enquanto educadoras e permanecer no espaço escolar tiveram de enfrentar preconceitos e discriminações pela cor da pele. Para isso, tiveram que,

[...] demonstrar e provar que tinham domínio do conhecimento profissional. As desigualdades entre brancos e negros, no Brasil, baseiam-se no fenótipo da população. Quanto mais clara for a pigmentação da pele de uma pessoa, maiores são as oportunidades de assumir cargos de status e salários elevados, e, quanto mais escura a tonalidade da pele, menores são as chances de tomar posse de postos de trabalhos de prestígio social. Em outros termos, a cor/raça pode determinar a posição, status e lugar das pessoas na sociedade. Isso, porque o racismo é um dos pilares que estrutura as relações sociais neste País, inclusive na área da educação (NASCIMENTO, 2012, p. 8).

A cor parece, conforme Nascimento (2012, p. 78), ser determinante na hora de escolher quem ocuparia a vaga de professora. Isso porque, “[...] as atitudes de resistência, de falta de credibilidade são formas implícitas que fazem referência à cor da pele das professoras e essas formas implícitas é uma forma de tentar impedir o progresso profissional das mesmas”.

Segundo Gomes (1995), a conquista ao magistério para as mulheres negras constitui o auge de muitas afirmações e rupturas, a luta pelo prosseguimento dos estudos, a saber, tendo uma profissão que lhe de garantia de ter um espaço no mercado de trabalho, uma profissão que permita dar espaço para atuar em outro trabalho conciliando também às atividades do lar.

Para ela, a população negra para ascender, tem que passar por um caminho espinhoso, tendo em vista que há regras sociais definidas culturalmente em nossa sociedade, das quais são utilizadas para inibir o mulato e o negro que ameaçam sair do seu lugar e, por isso, é necessário que o negro encontre estratégias sociais de enfrentamento neste processo de processo de busca da sua ascensão social.

Considerações Finais

Discutir sobre os percursos históricos vivenciados por professoras negras na educação, possibilita-nos a conhecer a história de vida de muitas docentes que foram marcadas por situações de preconceitos, discriminações, desrespeito, como também de enfrentamentos e superação destes momentos que marcaram sua trajetória não só profissional, mas de vida.

A discriminação racial e o preconceito estão presentes na sociedade brasileira, em alguns casos ainda e um fator determinante na hora de definir se alguém pode assumir determinada vaga, adentrar determinado espaço sem levantar suspeitas ou mesmo se tem capacidade de assumir ou não uma sala de aula em determinadas unidades de ensino, seja ela pública ou particular.

No Brasil, muitas mulheres são rejeitadas no mercado de trabalho, simplesmente por serem negras. Pesquisar e discutir sobre as relações raciais, sobre as lutas das mulheres negras na conquista do seu espaço na sociedade, é papel de todos da sociedade, buscando uma mudança cultural que possibilite uma reflexão e ação na forma de pensar e agir sobre o preconceito presente em nosso dia a dia.

Sabemos que para eliminar da sociedade a discriminação racial que se manifesta implicitamente e explicitamente nas práticas cotidianas não é e nem será uma tarefa fácil, porém é necessário que as discussões se tornem cada vez mais frequentes a fim que as gerações futuras possam dizer que realmente vive num país que as diferenças realmente são aceitas. Sabemos que muitas mulheres negras se tornaram sujeito ativos da própria história e conseguiram com a persistência, força e dedicação criar e recriar seus caminhos numa sociedade onde a discriminação ainda sobrevive.

Referências

APPIAH, K. A. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

CRUZ, Mariléia dos Santos. História da educação, escola e legislação. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 278p.

FONSECA, J.J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. In: **II Seminário Internacional de Educação Intercultural; Gênero e Movimentos Sociais**, 2003, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2003.

_____. Nilma Lino. **Mulheres Negras e Educação: Trajetórias de Vida, Histórias de Luta. 2004**. Disponível em: <http://www.desafio.ufba.br/gt6-008.html> Acesso em 06/07/2015.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução de Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Disponível em <http://teen.ibge.gov.br/pt/calendario-teen-7a12/event/56-dia-da-consciencia-negra> Acesso em 04/07/2015.

_____. <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira> Acesso em 04/07/2015.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise.** Brasília: Ipea, jun. 2002 a ago. 2005. (Boletim de Políticas Sociais)

MENEZES, W. **O Preconceito Racial e suas repercussões na Instituição Escola.** Cadernos de estudos sociais - Recife, vol. 19, nº 19, nº 1, p.95-106, jan/jun., 2003.

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. **Histórias de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2012.

OLIVEIRA, Iolanda de. Espaço docente, representações e trajetórias. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org). **Cor e Magistério.** Rio de Janeiro: Quartet; Niterói RJ: EDUFF, 2006 p.93-150.

OSÓRIO, R. **“Desigualdade Racial e Mobilidade Social no Brasil: Um Balanço de Teorias”** in As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. A mulher negra brasileira. Revista África e Africanidades – Ano 2 - n. 5 - Maio. 2009 - ISSN 1983-2354. Disponível em http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/A_mulher_negra_brasileira.pdf Acesso em 04/07/2015.

SILVA, Maria Nilza da. A Mulher Negra. **Revista Espaço Acadêmico.** Ano II, nº 22. Março de 2003. Disponível em < <http://www.espacoacademico.com.br/022/22csilva.htm>>. Acesso em 01/07/2015.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **A presença negra no magistério: aspectos quantitativos.** In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Cor e magistério.** Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EDUUF, 2006. p. 14 – 54.

VIANA, Nália. A Conquista do Espaço pela Mulher Negra na Sociedade Brasileira. 2008. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-conquista-do-espaco-pela-mulher-negra-na-sociedade-brasileira/12000/> Acesso em 01/07/2015

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser Negro No Brasil Hoje.** 11 ed. São Paulo: Moderna, 1994.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: PARCERIAS, COOPERAÇÃO E INVISIBILIDADE

Vanderlei Balbino da Costa
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí.
NUFOPE - Formação de Professores e Práticas Educativas

Resumo

O trabalho resultou de um relato de pesquisa vivenciado junto a uma turma do Parfor pedagogia polo Altamira no período de 14 a 19 de julho de 2014 na Universidade Federal do Pará. O processo de escolarização do estudante com deficiência é algo novo na nossa cultura educacional. O problema investigado neste relato versou sobre a seguinte indagação: por que no sistema educacional ainda se registra a falta de parceria institucional, a cooperação entre os docentes do ensino comum e do ensino especial e processos invisíveis envolvendo os estudantes com deficiência no ensino comum? Os objetivos do relato foram: conhecer e descrever as razões políticas pelas quais as parcerias institucionais encontram dificuldades para se efetivar no sistema educacional inclusivo; compreender as razões pedagógicas pelas quais ainda se registra nas escolas a falta de cooperação envolvendo docentes do ensino comum e do ensino especial e discutir por que em plena era da Inclusão ainda se verifica processo de invisibilidade educacional envolvendo estudantes com deficiência no ensino comum. A metodologia utilizada pautou-se pela pesquisa qualitativa, ancorada nos pressupostos da análise do discurso. Os resultados mostraram que não há pelos docentes uma compreensão clara sobre a importância da parceria institucional, a cooperação entre os docentes do ensino comum e do ensino especial e a invisibilidade educacional dos estudantes com deficiência, matriculados. As considerações levaram a refletir sobre a necessidade de se efetivar no ensino especial parcerias, cooperação e eliminação da invisibilidade educacional dos estudantes com deficiência no ensino comum.

Palavras-chave: Parceria Institucional. Cooperação Docente. Invisibilidade Educacional.

Introdução

*Se os meus olhos não me deixam obter informações sobre homens e eventos, sobre ideias e doutrinas terei de encontrar uma outra forma.
Louis Braille (1809-1852).*

Ao abordar a grande problemática da inclusão escolar das pessoas com deficiência pela qual vem passando a sociedade brasileira, é notório assinalar que a escola, os docentes e, por conseguinte, os estudantes passam atualmente por algumas situações, insatisfatórias quanto ao objetivo de incluir, no sistema educacional esses novos sujeitos.

Presenciamos nos últimos anos discursos de que a inclusão, sócio educacional, é uma realidade. Isso realmente não deixa de ser verdade, afinal, nossos estudantes das creches ao ensino superior, estão adentrando mais cedo nas escolas.

A problemática recorrente é a de que há um clamor acentuado dos docentes, que atuam na escola comum, dos pais de alunos com deficiência e da comunidade escolar de que a unidade de ensino não está preparada para receber com qualidade os estudantes com deficiência. Esse discurso não deixa de ser verdade. No entanto, sabemos que este não pode obstaculizar o ingresso, a permanência e o sucesso dos estudantes nos espaços escolares.

Obviamente é sabido que o processo de escolarização do estudante com deficiência é algo novo na nossa cultura educacional. O fenômeno da inclusão escolar parece não ter mudado a prática dos docentes quando se refere à escolarização desses no ensino comum. De acordo com Mendes (2006), existem ainda no Brasil muitas dúvidas e impasses sobre como deve ser o processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

Na atual conjuntura educacional, a prática da inclusão implica em aspectos como o da formação docente, da adaptação da escola, adequação do currículo, no ensino colaborativo, na parceria institucional entre as redes envolvendo docentes do ensino comum e do ensino especial. Isso, por sua vez, requer uma equipe multidisciplinar, envolvendo docentes da sala de aula comum e os das salas multifuncionais.

Ao direcionar nosso olhar para os processos inclusivos é notório acentuar que há estranheza no interior da escola quando nessa há a presença de estudantes com deficiência. Estranheza essa que de acordo com Costa (2004) é necessária em um primeiro momento para que depois haja contato, aproximação e identificação. Isso pode ser evidenciado em Ferreira (2006, p. 318) “A escola tem um papel e uma função social fundamental para romper com a desigualdade educacional e social [...]”.

No mundo atual, diante das redes, em plena era da escola inclusiva, vemos ainda florescer processos invisíveis de exclusão capazes de nos impressionar. Desse modo, pensamos ser a invisibilidade social um elemento que de forma estereotipada se aplica aos seres invisíveis, seja pelos preconceitos que estigmatizam, seja ainda pela cegueira da indiferença.

Isso pode ser evidenciado em Gachet (2008) quando nos alerta que a invisibilidade pode levar à processos depressivos, de abandono e de aceitação da condição de “ninguém”, mas também pode levar à mobilização e organização da minoria discriminada.

À luz da literatura que enfatiza a problemática que ainda nos leva a debater no espaço escolar, é o fenômeno da invisibilidade sócio educacional. Diante dessa premissa é relevante acentuar que de acordo com Almeida (2007) isso ocorre por que a escola urge em sua mudança estrutural. É impossível falarmos de educação inclusiva com as escolas ainda funcionando com séries, currículos fechados e ou adaptações curriculares e avaliações formatadas, com professores trabalhando sozinhos e com práticas reducionistas ou adaptadas.

Nossa intenção neste relato de pesquisa foi fazer uma investigação junto aos professores do Parfor Pedagogia, polo Altamira, visando compreender no sistema escolar três fenômenos principais: a falta de parceria institucional, a necessidade de cooperação entre docentes do ensino comum e do ensino especial e a invisibilidade educacional que envolve os estudantes com deficiência, matriculados.

O trabalho é resultado do relato de pesquisa vivenciado junto a uma turma do Parfor Pedagogia, polo Altamira, no período entre 14 a 19 de julho de 2014. Assim, cumpre-nos ressaltar que o problema que suleou nossa pesquisa foi: Por que no sistema educacional ainda se registra a falta de parcerias institucionais, a cooperação entre docentes do ensino comum e do ensino especial e processos invisíveis envolvendo os estudantes com deficiência na escola comum?

Objetivos

Este relato de experiência teve como objetivos:

- Conhecer e descrever as razões políticas pelas quais as parcerias institucionais encontram dificuldades para se efetivar no sistema educacional inclusivo;
- Compreender as razões pedagógicas pelas quais ainda se registra nas escolas a falta de cooperação envolvendo docentes do ensino comum e do ensino especial;
- Discutir por que em plena era da Inclusão ainda se verifica processo de invisibilidade educacional envolvendo estudantes com deficiência.

Metodologia

É importante ressaltar neste relato de pesquisa que nossa opção foi pela abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos teóricos da análise do discurso. Ao analisar os discursos dos docentes, constatamos em sala de aula que os mesmos fazem reflexões sobre problemas no sistema educacional como parcerias, cooperação e invisibilidade educacional dos estudantes com deficiências incluídos na escola comum.

Neste relato de pesquisa, cumpre-nos assinalar que optamos pela abordagem qualitativa, tendo como referencial a análise do discurso fundamentado na corrente francesa por meio de autores como: Pêcheux (1997), Orlandi (2004, 2005), dentre outros. Partimos do pressuposto de que os discursos dos sujeitos da pesquisa são constituídos por vozes conflitantes e, portanto contraditórias, sustentadas por diferentes filiações discursivas, especialmente quando nos referimos à educação especial ladeada de tensões pelos sujeitos discursivos.

A luz da literatura que discute a análise do discurso, identificamos em Michel Pêcheux (1997), Dominique Mangueneau (2004), que a análise do discurso emerge como uma grande possibilidade de um campo novo dentro da conjuntura teórico política, da qual pesquisadores das ciências humanas e sociais lançam mão para realizar seus estudos.

Resultados e Discussões

Construímos os resultados deste relato de pesquisa tendo como referencial teórico: bibliografias, documentos oficiais, resoluções e legislações, além dos discursos dos docentes, os quais nos permitiram aferir que há no sistema educacional a falta de parceria institucional, cooperação entre os docentes do ensino comum e do ensino especial e a invisibilidade educacional envolvendo os estudantes com deficiência no interior da escola.

Considerando que a disciplina “Concepção e Metodologia do Ensino de Deficientes visuais” não deve, não pode e jamais poderá ocorrer no sistema regular de ensino de forma isolada, pensamos ser relevante assinalar neste relato que há três componentes que contribuem no sistema de ensino, para que haja uma verdadeira inclusão escolar das pessoas com deficiência na escola comum.

Se considerarmos a legislação que aborda a importância da parceria institucional, a cooperação envolvendo docentes do ensino comum e docentes do ensino especial, bem como a possibilidade de eliminar os processos invisíveis que ainda ocorrem junto aos alunos com deficiência, temos a clareza que não é possível a promoção da inclusão sem que possa ocorrer na rede de ensino a junção desses três componentes.

No decorrer das 60 horas que ministramos a disciplina “Concepção e Metodologia do Ensino de Deficientes Visuais”, constatamos junto aos 35 docentes que frequentaram essa disciplina que não é possível incluir com qualidade os alunos com deficiência, sem que as redes possam trabalhar em parcerias, sem que os docentes façam trabalho cooperativo e que sejam banidos do sistema de ensino todos os processos invisíveis no espaço escolar.

Dialogando com os docentes sobre a importância das parcerias entre as redes de ensino, os resultados nos mostraram que grande parcela desses afirmaram que um dos limites à inclusão dos estudantes com deficiência no ensino comum, é a falta de uma gestão compartilhada envolvendo as escolas da rede estadual e as escolas da rede municipal.

No que concerne à cooperação envolvendo docentes do ensino comum, e docentes do ensino especial que atuam nas salas de recursos (AEE), foi possível aferir que não há o trabalho cooperativo entre esses, pois diante dos diálogos que tivemos quando da convivência na disciplina “Concepção e Metodologia do Ensino de Deficientes Visuais”, não se registrou depoimentos de que esse trabalho é feito de forma colaborativa entre esses.

Outro aspecto que identificamos no decorrer da disciplina “Concepção e Metodologia do Ensino de Deficientes Visuais” foi o de que ainda se registra processos de invisibilidade envolvendo os estudantes com deficiência. Em depoimento, muitos dos docentes afirmaram que esses alunos com deficiência frequentam a sala de aula, estão matriculados, mas não participam ativamente das atividades que o docente titular conduz na sala de aula, ou seja, é aquilo que Rodrigues (2006), chama de “inclusão excludente”.

Durante o processo de coleta de dados, os docentes se manifestaram que são poucas às vezes em que o trabalho em parceria ocorreu. Desta forma, identificamos nos discursos dos mesmos que frequentaram a disciplina “Concepção e Metodologia

do Ensino de Deficientes Visuais” a falta de um projeto pedagógico de parceria envolvendo os diversos segmentos da unidade de ensino.

Ao longo da convivência com esses docentes, constatamos que os mesmos diante do discurso da inclusão escolar, a invisibilidade sócio educacional se faz presente em relação aos docentes que estão atuando no ensino comum. Contudo, esses processos invisíveis estão mais acentuados ao nos referirmos aos estudantes com deficiência. Diante dessa assertiva, Costa (2004) assinala que a invisibilidade pública desponta como um fenômeno psicossocial, definido como o desaparecimento de um homem entre outros homens.

Ao nos depararmos na escola com processos de invisibilidade seja de caráter social, seja ainda de caráter educacional, a literatura especializada assinala que:

O avestruz-sociedade enfia a cabeça na areia, isolando o “estranho”, o deficiente, seja criando ativamente locais de confinamento, seja esperando que esse ser desconfortável tenha a “gentileza” de tornar-se invisível para os olhos sensíveis, “recolhendo-se à sua insignificância”, modestamente colocando-se em “seu devido lugar” – o mais longe possível dos cidadãos comuns (AMARAL, 1990, p.31).

Na era da escola inclusiva pensamos que educar na diversidade, é ensinar na perspectiva de que, no contexto educacional possa haver o envolvimento entre todos os segmentos da comunidade. Em depoimento, uma das docentes apontou em seu discurso a invisibilidade em relação aos estudantes com deficiência. Desse modo assinala: *“Eu percebi que os professores do ensino regular entravam na sala e nem olhavam para o lado deles”*.

Considerações Finais

Após análise da literatura especializada, contemplada neste relato de pesquisa, que enfoca a importância da parceria entre as redes de ensino, a cooperação entre docentes do ensino comum e do ensino especial, bem como a possibilidade de eliminar os processos invisíveis no interior da escola, envolvendo os estudantes com deficiência, foi possível constatar o quanto estas ações são relevantes à escolarização desses em todos os níveis de ensino.

No decorrer da disciplina “Concepção e Metodologia do Ensino de Deficientes Visuais” identificamos que uma acentuada parcela dos docentes que atuam no ensino comum, não estão preparados para lidar com populações especiais na escola. Em

seus discursos relataram que não estão preparados para ministrar aulas para estudantes com deficiência visual, porque, nunca fizeram um curso de alfabetização em braille, de orientação, mobilidade e de estimulação visual. Muitos destes docentes nunca fizeram cursos de libras, nunca deram aula para deficientes intelectuais ou para um paralisado cerebral.

Nessas reflexões, identificamos que o trabalho em equipe, o ensino colaborativo, a cooperação e, por assim dizer, as parcerias a nosso ver, configuram como um importante aliado ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência no ensino comum.

Sentimos no decorrer deste relato, que ao nos referirmos ao trabalho docente, realmente falta construir na escola projetos como: co-ensino; ensino colaborativo; parcerias e cooperação no que se refere aos docentes que atuam no ensino comum e no ensino especial.

No processo de escolarização dos estudantes com deficiência, conseguimos identificar que os processos invisíveis nos diferentes contextos são percebidos na medida em que ignoramos o outro, o desviante, o estranho, enfim, as pessoas com deficiência no espaço escolar. De acordo com Ferreira (2006, p. 318):

“as crianças, jovens e adultos de grupos vulneráveis que têm acesso à educação, com muita frequência, encontram-se em risco de exclusão por razões distintas, entre as quais, podemos citar a crença de que esses estudantes não são capazes de aprender”.

Na perspectiva da inclusão, na qual a escolarização dos estudantes com deficiência se configura como direito, é possível rejeitar quaisquer processos de invisibilidade, principalmente quando falamos da escolarização dos diferentes.

No que concerne à literatura que enfatiza a marginalização das pessoas com deficiência, identificamos que a violência que as assolam nos diversos contextos sociais, é aviltante. Essa se configura no momento que observamos processos invisíveis em relação à exclusão e marginalização, por exemplo, nas famílias que não acreditam na inclusão sócio educacional; nas escolas que as vezes não acreditam na educação de pessoas com deficiência; na comunidade que ainda vê o deficiente como incapaz; nos parques serviços de lazer e no trabalho, ainda dificultado por uma lei de cota quase invisível aos olhos do poder público.

Nossas considerações sobre a importância das parcerias envolvendo as redes de ensino, são as de que não é possível a promoção da inclusão escolar em todos os níveis, se nas redes não forem efetivadas parcerias institucionais que possam não apenas garantir a matrícula dos estudantes com deficiência, mas sim sua permanência e seu sucesso nos espaços escolares.

Ao nos referirmos à cooperação envolvendo os docentes do ensino comum e do ensino especial, pensamos que isoladamente nenhum processo de inclusão irá se consolidar, pois sabemos que um dos entraves à inclusão é exatamente o problema na formação docente. Formação essa que os docentes do ensino especial têm e que podem experimentar com os docentes que atuam na escola comum.

Finalmente, pensamos que outro entrave à inclusão escolar dos estudantes com deficiência é processo de invisibilidade que ainda é registrado nos espaços escolares, pois diante dos depoimentos dos docentes, com os quais convivemos no decorrer da disciplina “Concepção e Metodologia do Ensino de Deficientes Visuais”, identificamos que os alunos com deficiência ainda estão convivendo com a invisibilidade educacional na sala de aula.

Em síntese, pensamos que diante da inclusão proposta pelas instâncias governamentais, que sem as parcerias entre as redes de ensino em todos os níveis, sem a cooperação envolvendo os docentes do ensino comum e os docentes do ensino especial, e se não conseguirmos eliminar os processos invisíveis que ainda nos assombram nas escolas, a inclusão será e terá muitas dificuldades para se efetivar no sistema educacional brasileiro.

Referências

ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. **A Escola Inclusiva do Século XXI: as crianças podem esperar tanto tempo?** 2007. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opinio.php?codigo=AOP0115. Acesso em: 11 jul. 2015.

AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre a Questão da Integração: “a política do avistruthio” e o “leito de procusto”. **Revista Integração**, São Paulo, p. 30-32, 1990.

COSTA; Fernando Braga da. **Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social**. São Paulo: Globo, 2004. <http://www.scielo.br/pdf/rac/v9n1/v9n1a14.pdf>

FERREIRA, Windy Brazão. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: BRASIL. **Ensaio pedagógicos**. Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 317-323. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2015.

GACHET, Samuel. A massa invisível. **Cadernos online**. 2008. Disponível em: www.discutireducacao.blogspot.com. Acesso em 11 ago. 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3. ed. SP: Cortez, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? In: DE JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR S. L. **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. Summus editorial, São Paulo: 2006, p. 299- 318.

EDUCAÇÃO E A SUSTENTABILIDADE: O USO DO PAPEL A4 NO IFMT – CAMPUS JUINA – MT

Noemi dos Reis Corrêa
IFMT – *Campus* Juína

Geraldo Aparecido Polegatti
IFMT – *Campus* Juína

Lucy Aparecida Gutiérrez de Alcântara
IFMT – *Campus* Juína

Katiane Vargens de Oliveira Zadoreski
IFMT – *Campus* Juína

Resumo

O presente trabalho é resultado dos estudos e discussões em torno produção mais limpa, ou P+L, durante o programa de Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento na Univates - RS, associado ao trabalho pedagógico de educação ambiental vivenciado no IFMT- campus Juína. Um dos desafios da sociedade contemporânea é conciliar a prática de atividades econômicas que vão ao encontro dos parâmetros de sustentabilidade. Nesse sentido, pretende-se com esse trabalho analisar as práticas cotidianas de utilização do papel, como uma matéria-prima essencial no ambiente escolar que pode ser mais bem gerenciada, gerando menos resíduos para o meio ambiente e trazendo benefícios econômicos para a instituição educacional.

Palavras-chave: Educação. Sustentabilidade. Papel.

Introdução

Inicialmente esse trabalho nos propõe uma reflexão sobre as questões conceituais como sustentabilidade e produção mais limpa. Por consequência, pretendemos com esse trabalho apresentar práticas cotidianas de utilização do papel como uma matéria-prima essencial no ambiente escolar, mas que pode ser mais bem gerenciada, gerando menos resíduos para o meio ambiente e trazendo benefícios econômicos para a instituição.

A pesquisa foi desenvolvida tomando como base o consumo de resmas de papel A4 durante o período compreendido entre os meses de setembro de 2013 a julho de 2014, retiradas no almoxarife do Instituto Federal de Mato Grosso - campus Juína.

Um dos desafios da sociedade contemporânea é conciliar a prática de atividades econômicas que vão ao encontro dos parâmetros de sustentabilidade. Por sustentabilidade, entendemos:

[...] uma maneira inovadora de se promover o bem estar social pela satisfação das necessidades fundamentais das sociedades humanas, por meio de uma exploração racional dos recursos naturais, o que significa um gerenciamento que leve em conta os limites plausíveis e a conservação do meio ambiente (Ministério do Turismo 2005, p.13).

De acordo com Leff (1999), as questões ambientais emergem como crise de civilização, questionando os paradigmas do conhecimento e os modelos sociais da modernidade, defendendo a necessidade de construir uma nova racionalidade social, orientada por valores e saberes sustentados em bases ecológicas e culturais.

Ao pensarmos em uma nova racionalidade social é imprescindível perceber que os modos de produção, consumo e desenvolvimento precisam basear-se nos princípios de uma produção mais limpa. De acordo com o Manual da Produção Mais Limpa do SENAI – RS, os resíduos (sólidos, líquidos ou gasosos) são sobras inevitáveis dos processos produtivos, bem como estão associados aos processos econômico-sociais, dos quais a sociedade é dependente. O reaproveitamento desses resíduos e a melhor utilização das matérias-primas são compreendidos como única saída para o desenvolvimento tecnológico e a manutenção das necessidades humanas de forma sustentável.

Não há como se pensar em uma instituição educacional, técnica e tecnológica, que atenda nível médio profissionalizante e superior, nas áreas ambientais, agrárias, biológicas e administrativas que não esteja embasada nos princípios de sustentabilidade e gerenciamento de seus recursos. Nesse sentido, o IFMT – Campus Juina, conta hoje com um quadro efetivo de mais de 80 servidores que trabalham na instituição, nas linhas de ensino, pesquisa e extensão, aliada ao desenvolvimento e a sustentabilidade, mas que ainda carece de ações que norteie sua prática cotidiana de gerenciamento de recursos materiais e de resíduos. Assim, quando apontamos para a utilização do uso do papel A4 na instituição é apenas um dos problemas, mas reflete além do consumo, na exploração de recursos naturais e no princípio do uso racional dos recursos.

Desenvolvimento

A produção mais Limpa, ou P+L consiste em eliminar ou minimizar os efeitos poluidores, assim como a otimização do uso da matéria prima evitando a geração de resíduos e a redução dos riscos ambientais para o ser humano, bem como trazer benefícios econômicos a instituição que se utiliza desse princípio.

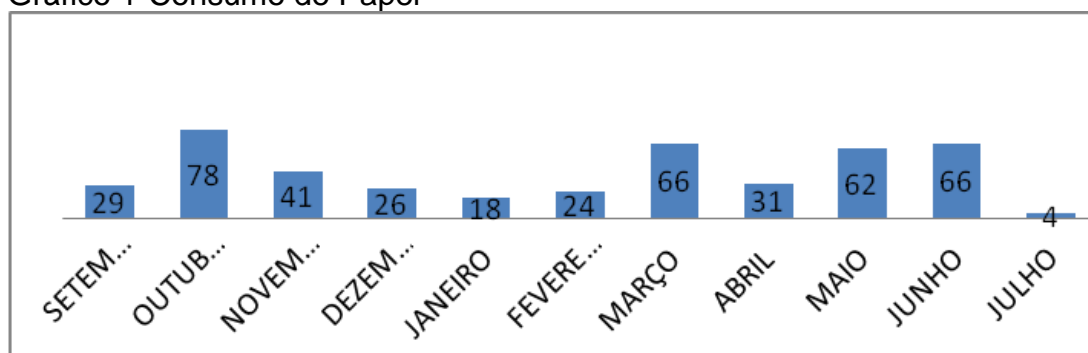
Uma das questões provocadas por essa análise está no uso racional do papel. Aparentemente o papel não é um produto que gera impacto ambiental, pois é biodegradável e de fácil transformação com processo de reciclagem. No entanto, de acordo com a A3P - Agenda Ambiental da Administração Pública, o papel A4 – 75 g/m² é um dos itens de maior consumo nas instituições públicas, que impactam diretamente no uso de recursos naturais como a madeira, a água e a energia.

Ainda de acordo com A3P, além de usar os recursos florestais o processo de produção do papel gera a altos volumes de efluentes líquidos, resíduos sólidos e emissões de gases. O branqueamento do papel é feito a partir do cloro ou peróxido de carbono. No Brasil, as empresas têm optado pelo processo livre do cloro, por ser menos poluente.

Desse modo, ao observarmos o consumo de papel no IFMT – Campus Juina percebe-se a necessidade de um trabalho de conscientização pelo uso racional do produto.

Vejamos:

Gráfico 1-Consumo de Papel



Fonte: elaborado pela autora

Os dados da amostra se referem a resmas de papel A4 – 75 g/m² utilizadas nos diferentes setores do campus, com uma considerável baixa nos períodos de recesso escolar. Nos meses de maior uso chegou-se ao máximo de 39.000 folhas, e no mínimo

de 200 folhas. Sabemos, no entanto, que esses valores não se referem ao quantitativo real do uso do papel. Na instituição, ainda há outras fontes de utilização, como a fotocopadora que trabalha com prestação de serviços, assim como o uso de envelopes, cartolinas, papéis de recado, entre outros, o que se apresenta como problemática mediante os princípios da sustentabilidade, levando ao questionamento do que pode ser feito para mudar esse quadro.

Um dos aspectos da P+L é a indicação de proposições para uma produção mais limpa, mais racional e menos consumista, visando à redução dos impactos ambientais e econômicos para instituição ou empresa. De acordo com A3P – Agenda Ambiental da Administração Pública, a vantagem da redução do uso de papel, ou de seu uso racional, vai desde a diminuição do corte de árvores, água, energia e emissão de gases e efluentes líquidos e sólidos no meio ambiente.

Assim, a A3P propõe algumas possibilidades que podem auxiliar no uso racional do papel, como por exemplo:

- a) Com o desenvolvimento tecnológico da informação pode ser utilizado tecnologias de desmaterialização de processos e documentos com ferramentas e processos informatizados;
- b) Conscientizar servidores, alunos e demais agentes para a importância do uso racional do papel e as implicações de seu consumo excessivo;
- c) Expor os dados do consumo de papel frequentemente e definidos por setor;
- d) Utilizar papéis reciclados, ou que não passaram por processos de branqueamento;
- e) Utilizar os dois lados da folha para impressão de avaliações e atividades desenvolvidas com os alunos;
- f) Reutilizar papéis para rascunhos e anotações;
- g) Antes de imprimir fazer uma revisão cuidadosa para evitar reimpressões;
- h) Reformatar documentos que possuem espaços desnecessários;
- i) Selecionar a página atual, ao imprimir apenas uma página de um documento extenso;
- j) Não imprimir slides, usar formatos de arquivo em texto;
- k) Promover ações de reciclagem;

l) Promover a constituição de uma papelaria genérica para produção de crachás, pastas e blocos de anotações, sem data e nomes, para eventos e ações promovidas pela instituição.

Considerações Finais

Ao considerarmos as reflexões aqui apresentadas faz-se necessário compreendermos que antes de ser uma instituição pública o IFMT- Campus Juina é uma instituição de ensino, que busca promoção de profissionais preparados para o mercado de trabalho, gerenciando recursos naturais e materiais.

Nesse sentido, tem como papel fundamental a educação para a cidadania e para o trabalho, de forma reflexiva e consciente dos princípios da sustentabilidade. O que leva a equipe gestora e demais servidores a agirem racionalmente na utilização de seus recursos.

No que se refere ao papel, já há um trabalho de reciclagem das sobras e descartes. No entanto, mediante os dados do consumo mensal é essencial a massificação do trabalho de conscientização e racionalização desse uso, de modo que todos os servidores possam fazer parte da ação, sentir-se como corresponsáveis pelo processo educativo para o uso racional do papel e promovendo a sustentabilidade econômica e ecológica.

Há que pensar sob o ponto de vista da inclusão do indivíduo como parte do socioambiente. Há que se pensar em uma educação permanente e ações concretas para a vida e sua manutenção no planeta. Não há como passar despercebido das discussões ambientais e, mais que isso, não há como não pensar em promover mudanças individuais e coletivas para a preservação e manutenção do meio ambiente.

Referências

BRASIL. Ministério do Turismo. **Turismo Sustentável e Alívio da Pobreza no Brasil**: reflexões e perspectivas. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://institucional.turismo.gov.br/mintur/br/ministerio/documentos/normas.cfm>> Acesso em: 13 de janeiro de 2006.

LEFF, Enrique. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável**. In **REIGOTA, Marcos (org.)**. Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999 (p.111-129).



MMA. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Agenda Ambiental da Administração Pública. 5ª Ed. Brasília - DF, 2009.

SENAI.RS. **Questões ambientais e Produção mais Limpa.** Porto Alegre, UNIDO, UNEP, Centro Nacional de Tecnologias Limpas SENAI, 2003. 126 p. il. (Série Manuais de Produção mais Limpa).

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A CRIANÇA NEGRA NA SALA DE AULA

Josane Pereira Batista Vitorazzi
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Alessandra Passos Campos Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Geysa Boaventura Magalhães
Escola Municipal de Ensino Básico Santa Cecília
Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Resumo

O presente artigo tem por finalidade compreender e repensar a importância da relação étnico racial no processo de ensino aprendizagem de alunos negros do 1º Ciclo do Ensino Fundamental através da observação e acompanhamento nas atividades destas crianças em sala de aula. Esta é uma oportunidade que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos proporcionou. O Programa nos possibilitou entender como é importante perceber qual o tratamento que essas crianças recebem, como se comportam em sala e se tem sido desenvolvida educação das relações étnico-raciais no cotidiano da sala de aula. Sabemos que assuntos envolvendo pessoas negras não devem ser abordados somente em datas comemorativas, pois a cultura negra faz parte da cultura brasileira e, portanto, do nosso dia a dia. A escola é um espaço onde se deve combater relações preconceituosas e discriminatórias. O professor é o mediador, o instrumento de conscientização necessário para instruir os discentes a respeito da Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica.

Palavras-chave: PIBID. Étnico-racial. Alfabetização.

Introdução

Este trabalho é o resultado das observações feitas através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Municipal de Educação Básica Santa Cecília. O Programa tem como um dos objetivos, ampliar os saberes docentes de todos os envolvidos no programa. Acompanhamos as aulas dos alunos do terceiro ano do primeiro ciclo onde conseguimos observar uma grande diversidade de aprendizagem entre os alunos.

A sala é composta por algumas crianças negras, das quais uma grande parte chegou ao terceiro ano sem estar alfabetizada, ficando a cargo da professora atual o papel de alfabetizar e dar continuidade ao processo de formação dos alunos nesta

etapa. Apesar de existir programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, onde o professor é o responsável por alfabetizar os alunos até o terceiro ano, alguns ainda chegam ao terceiro ano sem serem alfabetizados. Nesta sala, observamos que dentre todos, havia dois alunos de origem negra que nos chamou mais atenção devido ao atraso em relação aos outros na alfabetização.

Atendendo a proposta do PIBID e depois de participar de palestras ministradas por uma coordenadora do programa PIBID/Pedagogia/UFMT sobre questões étnico-raciais, despertou-nos o desejo de acompanhar essas crianças para uma observação mais detalhada e perceber como o tratamento que recebem em sala de aula influencia em seu desempenho escolar.

O trabalho com relações étnico-raciais em sala de aula

O preconceito no Brasil é inegavelmente presente. Suas manifestações são tão indiretas e arraigadas que são tidas como banais e cotidianas e, muitas vezes, nem nos damos conta da segregação da qual a população negra brasileira é vítima.

Apesar de ser o grande construtor do nosso país, contribuindo de maneira incomensurável à diversos aspectos de nossa cultura e história, o negro ainda não tem seu papel de destaque na sociedade. Concordamos com Costa quando diz que:

Entende-se que a educação brasileira tem ao longo do tempo seguido a perspectiva de que o Brasil se faz por via de uma única história. Desse modo, tem contribuído para que se entenda a sociedade como uniforme, dificultando que se compreenda a diferença como construção social e também como fator de produção e naturalização de desigualdades raciais. Desse modo, tem privilegiado conteúdos que dizem respeito aos europeus, em detrimento de conhecimentos acerca de indígenas, de africanos e de seus descendentes negros no Brasil (COSTA, 2013, p. 21).

Deste modo, é absurdo negar o fantasma no racismo, desde as relações cotidianas aos altos cargos. Deve-se, portanto, tomar providências urgentes para reinserirmos o negro, não como um mero coadjuvante, não obstante, como um ator de destaque no cenário nacional.

A transformação do papel do negro começa na escola, e uma das principais mudanças foi a implementação da Lei Federal 10.639/2003 no Brasil início de 2003;

No Brasil, no início de 2003, foi sancionada pelo Presidente da República a Lei Federal nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei Federal no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDB) -, determinando a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e outras providências (BRASIL, 2003).

Essa lei torna obrigatório o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio, público e privada. Segundo Costa (2013), essa nova perspectiva no campo da educação encontra aportes teóricos do século XX, onde já se apontavam novas funções para a educação escolar que visavam “contribuir para transformações sociais, desestruturando o racismo, um dos entraves mais significantes neste processo”.

Visto que a lei nº 10.639/03 surgiu como modificação à LDB nº 9394/96, Costa afirma ainda que esta alteração:

[...] imprime novos encaminhamentos à educação brasileira de modo que esta se desenvolva com desalienação de processos pedagógicos, desconstrução de mentalidade racista, superação do etnocentrismo europeu, e que possa contribuir para reestruturação de relações étnico-raciais na sociedade brasileira com vistas ao reconhecimento e à valorização da identidade, história e cultura afro-brasileiras (COSTA, 2013, p. 24).

Mesmo com essa lei ainda assim percebe-se o preconceito nas escolas, pois nas escolas, em que vivenciamos o papel do negro ainda não esteve presente com nenhum significado relevante. Podemos relatar aqui um caso presenciado em uma das escolas que visitamos durante o curso: Uma professora trabalhando com a identidade, pediu aos alunos que pintasse desenho de crianças, quando uma aluna negra pintou o desenho de preto, a professora com um grito arrancou a folha da mão dela e disse que a pintura tinha ficado horrível, e interrogou o porquê dela ter pintado todo o desenho de preto, a menina ficou assustada e não disse nada, mas a professora ainda completou que ela tinha estragado o desenho e não a deixou terminar a pintura.

Partindo do princípio de discriminação racial em sala de aula, pensamos que o professor tem que ter conhecimento o suficiente para não levar o aluno a este tipo de constrangimento, e sim valorizar a cor da criança, levando-a a perceber que temos cores diferentes e que todas são bonitas e que não há uma cor padrão para ser pintada com a tal "cor da pele" que muitos professores ainda usam em certas escolas.

Percebemos preconceito racial, também nos livros didáticos onde a figura do

negro ainda vem inferiorizado, sendo visto apenas como símbolo de pobreza.

Segundo Costa (2013), foram feitos estudos e pesquisas, inclusive por outros autores, onde se comprovam que o livro didático ocupa posição central, tanto no recurso pedagógico mais utilizado pelos professores quanto a tipos de conhecimentos que é considerado válido de maior acesso aos alunos. Concordamos com Costa quando afirma que afirma que:

(...) os livros não são neutros e não comportam somente conteúdo específicos. No que diz respeito às questões raciais, contêm estereótipos que reforçam e justificam as desigualdades raciais e sociais. Nele, estereótipos, ideias preconceituosas, resquícios das teorias raciais são evidentes a qualquer análise teoricamente bem fundamentada, o que torna imprescindível, no âmbito da implementação da política curricular de educação para as relações étnico-raciais, a adoção de maior rigor crítico por parte do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) e das editoras no que se refere à qualidade dos livros que são disponibilizados para a escola; atenção redobrada dos professores quanto ao tratamento dos conteúdos de modo a subsidiar estudantes em diferentes níveis e modalidades de ensino a desconstruir concepções racistas e construir entendimento afirmativo sobre a diversidade racial que constitui a população brasileira (COSTA, 2013, p. 25).

Percebemos essas afirmações de Costa quando em uma pequena pesquisa durante o curso, onde fizemos análise de um livro didático de ensino básico, vimos como a figura do negro era muito pouca e quando aparecia geralmente era de escravos, trabalhadores de roças, ou seja, trabalhadores com cargos inferiores, sempre colocados em patamar inferior.

A sala de aula

Durante as observações das aulas na EMEB Santa Cecília, conseguimos perceber, de uma maneira indireta que estávamos contribuindo para inserção de educação das relações étnico-racial em sala de aula. Pois logo no primeiro dia de aula percebemos que havia ali crianças negras que por qualquer motivo chegou ao terceiro ano sem estarem com o processo de alfabetização em andamento, pois constatamos que elas apenas conheciam as letras do alfabeto sem poder distinguir som e sílabas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.70) deve-se ter “foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos” e não somente no final do terceiro ano como está acontecendo com essas crianças.

Percebemos logo de início que a sala de aula era bem diversificada, com alunos em vários estágios da alfabetização, que vão desde o Silábico sem Valor Sonoro ao Alfabético. No primeiro dia de observação percebemos que havia alguns alunos que tinham dificuldades na leitura e escrita, dentre eles haviam dois alunos negros que estavam aquém dos outros, era uma menina e um menino.

No segundo dia de aula, a professora responsável pela sala e nossa supervisora no projeto PIBID, nos deu liberdade para estarmos com esses alunos auxiliando-os, visto que ela percebeu nas nossas observações sobre eles, o interesse pelos alunos que apresentavam dificuldades.

Durante os quatro meses de observação e acompanhamento desses alunos, percebemos que a cada dia que voltávamos à sala de aula eles estavam se destacando nas aprendizagens, ou seja, estava ficando visível o progresso. Tal avanço foi possível pelo trabalho realizado paralelamente com a professora, que nos contou de seu trabalho individualizado com cada aluno que tem dificuldade, é um apoio que inclui atividades diferenciadas de acordo com o nível de cada um, exercícios para casa com a interação da família, onde esses alunos estão conseguindo um bom rendimento a cada dia.

Com isso percebemos o que cada aluno tem suas particularidades e não há apenas um método de ensino, pois nem todos conseguem ser alfabetizado pelo mesmo método, temos que abrir mão de vários ou até mesmo todos os métodos de alfabetização para que uma criança possa ser alfabetizada, e não haverá o método correto ou errado, haverá mudanças e inovações desses métodos, mas nunca haverá o velho e o novo.

A professora nos disse que quando um aluno não consegue acompanhar um método ela parte para outro que dê certo, pois o que importa é que a criança venha alcançar o seu direito de ser alfabetizada, mas para que isso ocorra é necessário muito empenho por parte do professor.

O caso acima é específico por se tratar de crianças negras. A criança negra na sala de aula na maioria das vezes se torna invisível, e muitas vezes para o professor ela passa despercebida, principalmente se ela for retraída que é o caso da aluna que citamos acima. A timidez faz com que a criança se acanhe de participar das atividades, desse modo não se desenvolve por medo de errar e talvez ser chamada a atenção. Neste caso quando se trata de crianças tímidas o professor deve fazer um trabalho

de inserção, para que esses alunos possam se sentir parte do contexto escolar e assim vir a se desenvolver socialmente.

Há casos também em que a criança passa a ser agressiva como é o caso do aluno que citamos no início do texto. A agressividade dificulta o processo de aprendizagem, pois o aluno não se concentra nas atividades. Percebemos nas nossas observações que o aluno em especial desenvolvia as tarefas com maior desempenho quando lhe era dada maior atenção e certos elogios.

É revoltante ver que uma criança chega ao terceiro ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, portanto é admirável ver o professor dedicado e centrado que consegue alfabetizar uma ou várias crianças que já estão no Ensino Fundamental ao mesmo tempo em que leciona para as demais que já são alfabetizadas, sem deixar que essa diferença fique explícita, dando condições para todos trabalharem da mesma maneira, mesmo estando em patamares diferentes.

Os alunos citados no início do texto tiveram um ótimo desenvolvimento durante os quatro meses que temos estado em sala. Agora eles já conseguem fazer leitura e escrever. É lógico que ainda não fazem fluentemente, mas já deram um passo e tanto e temos certeza de que, nesse ritmo, ao final do ano eles já estarão alfabetizados.

Este desenvolvimento se deu através de muito esforço por parte da professora que buscou um tratamento diferenciado com estes alunos, trazendo atividades diferenciadas sem deixar de envolvê-los nas aulas, criando um apoio para que esses alunos pudessem alcançar os níveis dos demais, buscando assim atender as exigências do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa lei nº 12801 de 24 de abril de 2013. O espaço que a professora abre para os alunos expor as suas ideias é interessante, pois é a partir deste momento que o aluno aprende a formar seus conceitos defender as suas ideias e isso é que fará dele um verdadeiro cidadão.

Se o educador se constituir como mediador consciente da transformação, pesquisador de sua própria prática, sua própria ação educativa, de saberes a este respeito, isto pode se tornar altamente transformador.

Sendo assim, a escola que já é considerada democrática, respeitando a todos os segmentos da sociedade, poderá atingir sua meta na aquisição de recursos adequados para o trato das questões étnico-raciais, como por exemplo, acervo de livros, videoteca com filmes, jogos, gravuras que contemplem a dimensão étnico-racial, bonecos e decoração multiétnica.

Faz-se necessário a formação do educador para entender o trato pedagógico das questões raciais no cotidiano escolar e reconhecer sua fundamental importância no processo de construção de ações pedagógicas antirracistas e inclusivas. Nesta proposta de trabalho é imprescindível esclarecer sobre o papel da escola, o papel do professor, das alunas pibidianas que irão exercer papel relevante neste trabalho, do aluno (sujeito do processo educacional), bem como o currículo e os Processos pedagógicos.

Considerações finais

Com base nas nossas observações, concluímos que na sala de aula onde estamos fazendo o nosso trabalho através do PIBID, os alunos que tem dificuldades são tratados de maneira a ter apoio para desenvolver os direitos de aprendizagem, sem serem rebaixados ou “taxados” como os que não aprendem.

Assim percebemos que ainda que de forma indireta a professora trabalha com a relação étnico-racial em sala, pois ela “Vê” esses alunos negros como alguém que precisa de apoio e não nega incentivo para ensiná-los.

Não sabemos o motivo de essas crianças apresentarem esse grau de dificuldades, mas percebe-se que de um modo ou outro houve omissão por parte do professor em não cumprir efetivamente seu papel. Notamos que durante esses meses que estivemos com eles houve um avanço não só na aprendizagem como também no comportamento. A menina que antes era retraída, agora já se comunica, dá sua opinião e faz questionamentos, contribuindo com as aulas. O menino um tanto agressivo anteriormente agora já consegue se concentrar e fazer as atividades propostas.

Não fizemos observações mais detalhadas com os alunos para saber sobre seus históricos anteriores, pois no momento estávamos focadas apenas nas respectivas aprendizagens. Todavia, de alguma maneira, eles foram deixados de lado, quem sabe até ignorados, ficando a cargo da professora atual a responsabilidade de alfabetizá-los, começando praticamente do zero.

Como foi citado no início do texto, há uma lei nº 10.639/03 que visa uma educação pautada nas relações étnico-raciais, com o objetivo de garantir uma educação de iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um enquanto pessoa, cidadão, principalmente das crianças. Curioso, porém, é que

durante esses quatro meses de observação na sala de aula da EMEB Santa Cecília, essa lei nunca foi mencionada, mesmo tendo alguns alunos negros na sala.

Os fatores presentes na escola indicam que o universo docente necessita, ainda, de orientação e formação adequadas que somente a implementação de política curricular que tenha a formação na agenda pode assegurar. Uma implementação que ultrapasse os limites do voluntarismo e que se configure como uma questão de interesse nacional, evitando, assim, margens para interpretações equivocadas e o desenvolvimento de atividades desintegradas do currículo, particularmente em formato de ações pontuais (COSTA, 2013, p. 28).

Para mudar esse cenário é fundamental que o professor seja o primeiro a se interessar em entender a importância das relações étnico raciais nas escolas, e que isso venha fazer parte de um cotidiano dentro da sala de aula de forma natural, sem precisar ter uma data específica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://planalto.gov.br>>. Acesso em 27 de jun. 2015.

COSTA, Cândida Soares. **Lei nº 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais**. In Momento: diálogos em educação, v. 22, n. 1 (2013): Educação, ensino e diversidade etnicorracional: leis, normas e práticas educativas - os 10 anos da lei 10.639/03. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/momento/issue/archive>> Acesso em 05 de ago. de 2015.

UM BREVE ESTUDO SOBRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Patrícia Kenf Gomes de Walle
Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo

As transformações que o mundo sofre a cada dia refletem cada vez mais na educação em nosso país. As reformas educativas que vem sendo executadas desde a Constituição de 1968 acompanham essas transformações, e coincidem com a recomposição do sistema capital mundial, conseqüentemente incentivando o processo de reestruturação global da economia brasileira acompanhando do processo educacional. Impulsionados por estas mudanças, neste cenário surgem os movimentos sociais como: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) dentre outros estão fortemente inseridos na Educação do Campo, trabalhando e defendendo seus interesses, a política e a economia dos trabalhadores do campo. O que mais é acentuado na luta deste povo é o direito à educação que bravamente buscam conseguir. Não somente uma educação, mas sim uma educação de qualidade e voltada para seus interesses culturais e sociais, buscando sua liberdade, sua autonomia e emancipação, garantindo a dignidade das pessoas que vivem no campo. A escola é a principal ferramenta para a transmissão do conhecimento para as pessoas, esse conhecimento se faz necessário, e são nos bancos das escolas que adquirimos e conseguimos exercer o direito de ser respeitado, acima de tudo, ser considerado um cidadão. A educação do campo é um assunto muito importante para as pessoas que habitam no meio rural, pois é uma forma de garantir a cultura tão rica deste povo que não pode ser perdida ou transformada, essa educação voltada para o campo que garantem o progresso e o desenvolvimento dessas pessoas. Lutar pela escola do campo é simplesmente garantir que os filhos dos trabalhadores rurais possam conservar os valores da cultura do modo de viver do homem do campo refletindo em suas histórias.

Palavras-chave: Educação. Movimentos sociais. Campo.

Introdução

A educação básica do Brasil nos últimos anos vem sofrendo grandes transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas. É nesse cenário de mudanças significativas que se buscou então investigar sobre os movimentos sociais por uma educação do campo. Constatando-se que a escola em qualquer lugar deste planeta existe para abrigar e formar as crianças e os jovens, além de acolhê-los nos seus anseios. É nela que se deve encontrar não só ensinamentos, mas sim a

descoberta do mundo. São esses conhecimentos que passam a constituir forças transformadoras para as condições de vida e de trabalho em todos os setores da atividade humana.

Mediante a estes entendimentos neste trabalho, procurou-se focar em diferentes concepções de escola do campo, sabendo que ela é que trabalha envolvendo desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo (Garske, 2008).

Considerando que os colonos em sua experiência histórica, estão tomando consciência de suas condições, atribuindo à educação a possibilidade de lhes fazer desta situação, lutam por uma escola melhor, embora as condições que levam o colono a negar-se a vida do campo, e a procurar na cidade, são melhores condições de trabalho e melhores oportunidades de escolarização para seus filhos.

Uma das características marcantes que vem projetando a identificação desse movimento, é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito a educação, e a uma educação que seja no e do campo, pois o povo tem o direito a uma educação no lugar onde vive associada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Necessitam desses conhecimentos como condições básicas para exercer a cidadania para se fazer valer seus direitos. O fato de o trabalhador rural atribuir importância à escola, e ao saber que ela vincula, não significa que esteja implicitamente a admitir ou a passar a ideia que apenas esta escolarização básica resolva por si só os problemas dele, e de seus filhos.

Um breve histórico da educação do campo, princípios e fundamentos

A escola foi instituída no meio rural brasileiro na metade do século XX. As necessidades foram surgindo com as novas estruturas sócio agrárias do país, com o fim da escravidão, o que necessitou de mão de obra qualificada. Desse modo, o ensino escolar passou a ser essencial para suprir as necessidades das revoluções.

A partir de 1930, as políticas públicas passaram a serem implementadas. No período compreendido entre 1940 e 1950, a escola rural contou com um grande número de projetos e programas por parte do governo, dos educadores e com patrocínio de programas norte-americanos, com o intuito de atingir o maior número de trabalhadores rurais em vários estados brasileiros.

Nos anos entre 1940 e 1950 as ideias do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) com os educadores Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e outros, propuseram a universalização do ensino primário, bem como exigiram do governo maior prioridade à área educacional. Esse movimento desencadeou as lutas sociais, que emanou uma corrente do progresso material e espiritual de que proveio viver e lutar.

Entre os anos de 1960 e 1970, a educação tomou outro foco, encadeado pelo desenvolvimento do capitalismo, propondo valores como a industrialização, a educação nesta voltou-se para o trabalho, predominando a teoria do capital humano. Isso fez com que a educação fosse planejada em função de qualificar a mão-de-obra para atender as necessidades industriais. Essa política de desenvolvimento e trabalho caracterizava a educação escolar como forma do homem se inserir neste mundo inovador, numa perspectiva de ser um sujeito econômico, produtivo, agente da construção da história da nação.

Segundo Gonh (1999), a importância da educação vem passando por um desenvolvimento, na medida em que passa a não se limitar tão somente aos processos de ensino-aprendizagem, indo além dos espaços educacionais, das residências, dos movimentos sociais ou das manifestações culturais. Estando dessa forma de acordo com a LDB nº. 9394/96, uma educação não-formal que acontece fora da escola denominada como um novo campo de educação.

Ainda no século XXI, vemos nas escolas do campo, a implementação da educação pensada para o meio urbano. Compreendendo que no âmbito das políticas públicas, escola deve ser para atender as necessidades dos alunos. Para que esta Educação do Campo seja tratada de forma diferenciada, foi sancionada no mês de janeiro de 2001, a lei nº. 10172, que estabelece o Plano Nacional de Educação:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição as classes isoladas unidocentes é a meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (PNE. INEP, 2001, p.49).

Cabe aqui salientar que não devemos nos limitar pensando em educação na zona rural apenas para séries iniciais. Devemos nos atentar também para a educação

infantil e para a terceira idade que vive no campo, pois é um direito inegável e garantido por lei que todos tenham acesso na escola.

Mas encontramos um descaso quando falamos em educação do campo, principalmente quando desvalorizam a cultura, as crenças e os saberes dos sujeitos do campo, descaracterizando a identidade dos trabalhadores rurais, como se a história do campo fosse ter sido superada ou mesmo esquecida. Esse descaso vai além, esta bem visível nas condições das estruturas físicas das escolas, da distância que separa os alunos da escola, da falta de recursos, da formação de professores que não possui vínculo nenhum com a própria escola do campo. Isso reflete no número de analfabetos que temos no meio rural. Nem mesmo assim, encontra-se no âmbito municipal, estadual e ou federal existem projetos políticos que possam mudar esta triste realidade.

A preocupação e as lutas pela escola do campo fizeram com que várias organizações surgissem em defesa de um projeto que organiza a educação escolar do campo. Esses movimentos e instituições sociais lutam em defesa de homens e mulheres trabalhadores do campo, que se assumam como sujeitos de sua existência e que se reconheçam como sujeitos de direitos.

Para tanto a educação do campo deve ter uma concepção positiva do que seja o meio rural, e além do mais, ter uma educação diferenciada, um projeto político pedagógico que tenha significado do que seja realmente o campo na realidade dos seus sujeitos. O campo deve ser compreendido como um espaço de vida, de relações sociais, históricas, culturais, de lutas e de produções.

O nome ou a expressão educação do campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia, reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo. É um projeto que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte (CALDART, 2002, p. 29-30).

Não devemos pensar na educação do campo como uma escola pobre para filhos de pobres, temos que nos atentarmos na educação que está posta. Devemos construir uma imagem positiva da educação do campo que queremos.

Movimentos sociais a favor da escola do campo

As políticas para a educação escolar do campo começaram a serem difundidas a partir dos anos 90. Porém só em julho de 1997, em Brasília, no final do I ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, através de uma requisição feita pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parcerias com a Universidade de Brasília (UNB), com o Fundo das nações Unidas para a Infância (UNICEF), com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Cada uma dessas entidades desenvolvem seus trabalhos com a finalidade de resgatar a identidade dos sujeitos do campo, bem como a valorização das terras.

Lutar pela escola do campo é garantir que os filhos dos trabalhadores rurais vivam experiências humanas e culturais de forma coletiva, as quais são negadas fora da escola. É garantir a conservação dos valores da cultura do modo de viver do homem do campo refletindo em suas histórias

O nome ou expressão educação do campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia, reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte (CALDART, 2002, p. 29 – 30).

A resolução CNE/CEB de 03 de abril de 2002, portanto institui as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Nessa resolução percebe-se o reconhecimento de que a escola do campo tem identidade vinculada à realidade na qual esta inserida.

A formação dos sujeitos nos movimentos sociais por uma educação do campo

Na declaração por uma Educação do Campo, menciona-se que devemos reconhecer a caminhada dos movimentos sociais do campo, como expressão do povo organizado que faz e que pensa sobre a vida no e do campo. Das suas práticas de organização, da sua luta social e da educação podemos extrair muitas lições para a educação do campo. O povo que vive no campo tem que ser o sujeito de sua própria formação, que lutam por sua liberdade, sua autonomia e sua emancipação. Esses

movimentos sociais lutam pela reforma agrária e por políticas públicas relacionadas a direitos sociais básicos que garantam dignidade:

Captar as concepções de liberdade, autonomia e emancipação nas experiências pedagógicas dos movimentos sociais populares rurais do campo pressupõe decifrar o papel que estes movimentos desempenham nos processos de reformas e/ou de transformação social. Teriam estes movimentos potencialidade para serem considerados sujeitos da história ou estariam condenados ao desaparecimento com a destruição da produção camponesa familiar em decorrência do avanço do capitalismo no campo? Que desafios enfrenta o movimento camponês na América Latina, particularmente no Brasil, para fortalecer-se sujeito político coletivo e, assim, integrar o sujeito histórico da transformação social? [...] (Ribeiro, 2010, p.73).

Garske (2008) considera que a educação do campo necessita envolver os sujeitos, pois todos possuem história, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação que pertença a terra e em suas formas de organização solidária. Entretanto, a educação que se realiza na escola precisa ter o currículo voltado para que os sujeitos que vivem no campo possam ter condições de refletir a educação ligada à realidade da vida no campo.

A escola deve ser um espaço de formação humana, abrangendo a formação para os valores, para o trabalho, para sua formação cultural, formação política, para o lúdico, e formação para a vida e para a terra. Garske (2008) argumenta que a intencionalidade político-pedagógica que fundamenta esta política é a garantia da formação de alunos (as) que se construam como sujeitos sociais e políticos, dispostos à tarefa de transformar-se e humanizar-se enquanto transformam e humanizam o mundo em que vivem.

UNICEF, MST, CNBB, UNB e UNESCO – Sujeitos a favor da educação do campo

Estes movimentos sociais provem de organizações que reúnem o povo com a finalidade de somar esforços, para assim, poder atingir objetivos comuns, e ainda garantir certos direitos, por meio de práticas pedagógicas associadas às lutas dos trabalhadores do campo, que visam à reconstituição de sua dignidade enquanto cidadão de direitos e deveres.

UNICEF – Fundo nacional de emergência das nações unidas para as crianças

A UNICEF é uma entidade que vem ao longo dos anos, desenvolvendo um trabalho social direcionado ao atendimento de crianças. Seu princípio primordial é conscientizar a população mundial sobre a questão do direito da criança em relação à educação, aos cuidados com a saúde e a alimentação adequada. É uma entidade que constantemente renova seu compromisso assumido perante o mundo em se fazer cumprir o direito da criança e, em relação à educação, a saúde e a nutrição. Uma das missões-chave da UNICEF é contribuir para que todas as crianças tenham acesso à escola, que é indispensável para poderem ser cidadãos e cidadãs ativos (as), solidários (as), críticos (as) e democráticos (as):

[...] Continuar lutando para garantir que todas as pessoas do campo tenham acesso a educação pública e de qualidade em seus diversos níveis, voltada aos da vida do campo. Nisto está em questão o tipo de escola, o projeto educativo que ali se desenvolve, e o vínculo necessário desta educação como estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo, e de seus sujeitos (CALDART, 2002, p.18).

É muito importante que a criança receba instruções educacionais dentro do meio em que se encontra inserida, nesse caso, pode-se dizer que é papel fundamental da escola ficar em sintonia com esses movimentos, trazendo discussão de suas ações e consequências para dentro da sala de aula.

MST – Movimento dos trabalhadores rurais sem terra

Nesse campo de lutas e buscas, encontra-se o MST como protagonista desse idealismo. Segundo Caldart (1995), esse movimento é reconhecido como uma organização de massa, de caráter sindical, popular e político, que tem por objetivo central a conquista da reforma agrária em nosso país. Esse movimento nasceu das lutas concretas que os trabalhadores rurais foram desenvolvendo de forma isolada. Isso demonstra que no Brasil, ainda existem milhões de trabalhadores rurais sem terra, vivendo como arrendatários, parceiros, meeiros e assalariados.

Os assentamentos estruturados procuram planejar e realizar a produção de modo a garantir a subsistência das famílias assentadas e, progressivamente, o desenvolvimento econômico e social dos camponeses que conquistaram a terra. É neste contexto que, a partir de 1987, iniciou a ser articulado no MST um departamento específico para tratar da questão do direito a educação dos sem terra.

O MST colaborou para que se implantassem escolas de ensino básico, alfabetização com adultos, educação infantil, ensino médio e também a continuidade do ensino de nível superior, através de cursos alternativos realizados em parcerias com universidades e outras entidades de educação. Isso evidencia que nesse espaço crescem cada vez mais a necessidade de escolarização com acompanhamento pedagógico e técnico.

Uma das metas do MST é construir uma nova visão da escola, que incorpore na sua pedagogia os princípios aprendidos na prática da organização coletiva. Caldart (1995) menciona a importância da democracia, da cooperação, do trabalho, da relação entre teoria e prática, conteúdo da realidade, esses são alguns dos paradigmas que orientam como essa escola deve funcionar e que a mesma esteja diretamente vinculado ao destino histórico do grupo social que constitui. Foca a importância de não somente ensinar a ler, escrever ou contar. Mas que também é preciso capacitar às crianças, adolescentes e os jovens em organização, em novas formas de trabalho e no entendimento cada vez mais globalizado com a realidade.

CNBB – Conferência nacional dos bispos no Brasil

Constata-se desde os primeiros tempos de Brasil, que a educação dos filhos dos colonos e indígenas esteve sob a direção religiosa. Seguindo essa linha de conhecimento, ainda hoje, a CNBB tem procurado estar atenta a moral social, como é do seu dever.

Isso demonstra que as contribuições ideológicas favoreceram a formar o grupo da esquerda da igreja católica. Nesse contexto verifica-se alguns fatores considerados como marcos diferenciais entre a igreja progressista da igreja conservadora, através de suas práticas. A conservadora era vista como apática, enquanto a progressista era participativa. Para o grupo progressista, o pobre não só necessitava do pão para matar a sua fome, era necessário também esclarecê-lo por que passava fome.

No ano de 1960, militantes católicos preocupados em criar o MEB (Movimento pela Educação Básica), que tinha por finalidade atuar em regiões cuja população era considerada carente, alfabetizando e conscientizando politicamente as camadas populares.

A preocupação da CNBB com os conflitos sociais garante uma ligação com os movimentos sociais pela educação do campo. Para Garske (2008), a CNBB, por sua

vez, já vem trabalhando essa questão, por meio de suas instâncias organizadas, as quais já se tem um engajamento substancial com as questões relacionadas ao mundo rural.

Essa concepção nos leva a repensar na liberdade de aprender e de ensinar, como um direito humano e de obrigação do Estado, uma educação expressa também os reflexos das mudanças no mundo do trabalho. A política educacional para o campo devem refletir as expressões da questão social, impondo desafios aos sujeitos que participam de seu planejamento e execução.

UNB – Universidade de Brasília

Partindo do pressuposto de que a universidade tenha qualidade, não segundo critérios eficientista e utilitarista que constituem o valor central do mercado, mas sim, qualidade carregada de sentimento e valores fortemente sociais. É nesse intermediar de compromisso e valores que a UNB, conta com um grupo de trabalho de apoio a reforma agrária, que desenvolve diversos projetos educacionais para o meio rural. (KOLLING; CERIOLI; CALDART *apud* GARSKE, 2008).

O compromisso de uma universidade deve estar além da formação acadêmica e profissional de seus recursos humanos, devendo contribuir na formação do homem em todas suas dimensões. A UNB tem procurado aliar as funções de ensino, pesquisa e extensão, com uma visão do comprometimento para com os problemas da sociedade, voltando-se para o atendimento das demandas educacionais do campo, cumprindo assim com sua responsabilidade, ao devolver a sociedade que a sustenta e mantém alguns dos seus benefícios acumulados gerado nos seus *campi* espalhados por todo o país.

UNESCO – Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura

Foi criada com o intuito de acompanhar o desenvolvimento mundial, discutir e deliberar sobre importantes questões no âmbito de temas indispensáveis para o futuro das sociedades, buscando consensos e definindo estratégias de ações.

A educação, como fenômeno macro, inseparável e articulado a cultura, deve projetar suas ações educacionais atreladas ao contexto social e relacioná-las às necessidades e expectativas do seu povo. Nesta perspectiva, as possibilidades de

expressão, percepção vêm propiciar a liberdade e a diversidade, e é neste cenário que a educação do campo surge como um instrumento viabilizador dessa concepção.

Conclusão

A finalidade deste trabalho sobre movimentos por uma educação do campo, é de mostrar a sua significância e demonstrar que ela é um direito que não pode ser tratado como um serviço, nem como uma política compensatória, mas sim para o desenvolvimento e o progresso do educando que habita no campo. Considerando que o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive. O mais importante é provocar situações de aprendizagem significativas, para que ele possa evoluir.

Hoje há um elevado índice de trabalhadores rurais sem terra espalhados por todo o país, vivendo em condições subumanas e que são os sujeitos destas novas práticas de educação do campo.

Desse modo, entendemos que a educação para os filhos desses trabalhadores rurais devem possibilitar o acesso a escola e ao saber historicamente constituído como o repensar de nossas práticas e, a partir dela, a luz do conhecimento teórico, construir um projeto que vise atender as necessidades e as expectativas dessa demanda social. Trabalhar a pedagogia da esperança, evitando, que o aluno do campo perca a esperança de seguir as ideias dos movimentos sociais, impedindo assim, a evasão e a incompetência, mudar o tempo das atividades escolares, evitando a fragmentação do saber.

É essencial fundamentar as questões pedagógicas no Art. 98 da LDB, tendo como princípios que a educação seja um instrumento da sociedade para promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia e justiça social. Tendo por finalidade, o pleno desenvolvimento do aluno e seu aperfeiçoamento, a formação do cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e, principalmente conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Referências

ABRÃO, José Carlos. **O educador a caminho da roça**: notas introdutórias para um conceito de educação rural. Campo Grande, MS: Editora Universitária UFMS, 1986.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em:
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 15 abr. 2010

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº.1, de 3 de abril de 2002.** Brasília, 2002.
Disponível em: < <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>
Acesso em: 13 jul. 2010

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** 4 ed. Brasília, 2002, p. 25-36.

CALDART. **Educação Popular no Meio Rural.** In.: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: TEORIA E PRÁTICA NO COTIDIANO DA ESCOLA, 2., 1995, Porto Alegre. **As experiências pedagógicas nas escolas do MST.** Porto Alegre, RS: Editora Vozes, 1995

GARSKE, Lindalva Maria Novais. **Trajetória de Escola Rural no Contexto Brasileiro; As Intencionalidades traçadas políticas oficiais.** Texto apresentado na UFMT, Rondonópolis, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Classes Sociais e Movimentos Sociais.* In: **Reprodução Social, Trabalho e Serviço Social.** Brasília, DF: UnB, 1999. p. 36-54.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Salete Roseli (orgs.) Articulação Nacional por uma Educação do Campo. In.: **Por uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** 4 ed. Brasília, 2002.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a03.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL

Marluce Barbosa da Silva
UFMT/PIBID/Pedagogia

Maria Neide Toledo Borges
UFMT/PIBID/Pedagogia

Eliete Gonçalves dos Santos Costa
SME/UFMT/PIBID

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre o Ensino das Relações Étnico-Raciais, tendo como suporte a literatura infantil, considerando o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir das alterações que lhe foram trazidas pela Lei 10.639/2003. O relato é produto de nossa atuação na turma do 1º ano do Ensino Fundamental do período matutino, da Escola Municipal de Educação Básica Professora Alzira Valladares. O processo adotado para elaboração deste artigo surgiu conforme as etapas: O estudo acerca da Lei 10.639/2003 nos encontros de formação dos pibidianos, e a sequência de atividades direcionadas para as disciplinas de língua Portuguesa e Matemática, mostrando que é possível trabalhar as relações étnico-raciais com recurso da literatura Infantil. Almejamos com a vivência desta experiência, mostrar que o professor não precisa parar sua aula e tratar o ensino das relações étnico-raciais como um conteúdo isolado, mas que este deva estar presente em seu planejamento escolar, em sintonia com as disciplinas, promovendo o reconhecimento do aluno enquanto sujeito, valorizando a diversidade, e a formação do povo brasileiro.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003. Relações étnico-raciais. Literatura Infantil.

Introdução

A instituição escolar onde foi realizado o relato de experiência faz parte da Rede Municipal de Ensino da cidade de Cuiabá, localizada na Avenida Brasil, nº 883, esquina com a Avenida Senador Metelo, Bairro Jardim Cuiabá I, Cuiabá/MT. Como sabemos, a escola é uma instituição que tem um papel importantíssimo na construção das aprendizagens. Ela reproduz e produz a sociedade

A escola como instituição social responsável pela formação ética e instrução das novas gerações, precisa assumir seu papel na construção de uma sociedade mais justa, equânime e solidária. A luta pela garantia de igualdade de condições e de oportunidades para todas as pessoas passa, necessariamente, por uma educação em que o respeito mútuo, o respeito aos outros, o reconhecimento das diferenças e a possibilidade de trabalhá-las sejam objeto de ações

cotidianas em todos os espaços e tempos educativos.
(DF/SEESP/MEC, 2005. P 6,7).

Portanto, a escola precisa compreender a construção da sociedade brasileira. Notamos que a nossa sociedade baseada nas raízes: índia, negra e branca não conseguiu alcançar plenamente a democracia, como demonstram as inúmeras desigualdades sociais decorrentes do preconceito racial existentes no país. A diversidade, as misturas culturais e também sociais, no Brasil, são muito marcantes. Desde a nossa casa, na escola, quando saímos às ruas, as diferenças ganham ainda maior destaque.

Em 2012 realizamos um trabalho acadêmico no qual fizemos um estudo das imagens contidas no livro didático o resultado deixou explícito que os grupos classificados pelo IBGE no que diz respeito à categoria cor: preto, branco, amarelo, pardo e indígena se apresentam em diferentes percepções, principalmente os índios e negros se encontram em situações de pobreza. Sabemos da importância da escola e do espaço ocupado pelo livro didático no processo dos referenciais básicos das crianças da nossa sociedade, sendo ele muitas vezes o único material impresso disponível para os alunos.

Compreendemos que somente através de uma educação de qualidade, onde todos os grupos branco, negro, amarelo e indígena possam efetivamente ser tratados como iguais e acima de tudo respeitados em suas singularidades poderemos emergir em direção de uma cidadania e igualdade.

Lei 10.639/03

Um dos eixos contemplados no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), diz respeito à educação das relações Étnico-raciais. A LDB nº 9394/1996, em consonância à Lei 10.639/03, pondera sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Para Costa:

A implementação da Lei constitui-se, portanto, em política social, visto que se trata de recuperar para o povo brasileiro uma parte da história que envolve o continente e os povos africanos, ocultada por uma visão de mundo radicalizada que induz à discriminação racial nas interações cotidianas (COSTA, 2013, p.141).

Portanto, esse respaldo legal é imprescindível para que as escolas adequem seus currículos, garantindo uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Para que isso aconteça uma das peças fundamentais desse processo são os professores, podendo exercer importante papel no processo de luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil. São eles o canal direto entre seus alunos e o conhecimento. Sendo assim, devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte na formação da sociedade brasileira, na qual os negros são sujeitos históricos e sociais, valorizando o pensamento e as ideias de intelectuais negros, a participação negra na cultura bem como as religiões de matriz africanas.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, CNE/CP nº 3/2004).

O propósito é tornar visível socialmente a importância da cultura africana no decorrer da formação étnica brasileira. É fixar para a sociedade a reflexão histórica a respeito da significância da influência africana na formação dos pilares étnico-sociais do país. O saber traz para o indivíduo a liberdade daquilo que o coloca na condição de subalternidade, e constitui meio para ascender às melhores condições de vida.

Literatura Infantil

Ao observarmos que o momento de leitura desperta prazer e interação por parte da maioria dos alunos, desenvolvemos uma aula de Língua Portuguesa e Matemática, onde elaboramos atividades com abordagens étnico-raciais, utilizando o livro de literatura infantil.

A literatura infantil desemboca o exercício de compreensão, sendo um ponto de partida para outros textos, pois com o passar do tempo, as crianças sentem necessidade de variar os temas de leitura uma vez que, a leitura é a forma mais sistematizada de elaboração da fantasia, passando a ter um nível mais elevado de cultura, estimulando a escolha e a crítica de certos textos (PERUZZO, 2011, p. 96).

Dado a importância da literatura infantil no contexto educacional escolhemos o Conto Joazinho e Maria - adaptação de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, para nortear nosso trabalho.

O porquê da escolha deste livro: na obra original, os personagens dos irmãos Grimm, são brancos. Entretanto, na adaptação, estes foram substituídos por personagens negros, de uma família pobre que vive em um barraco na Serra da Mantiqueira. Percebemos que os autores adaptaram esse conto para realidade mais próxima dos brasileiros. Além da bruxa malvada, característica do conto original, na adaptação do conto, os personagens Joãozinho e Maria têm de enfrentar a fome, a miséria, o desemprego do pai e os maus tratos da madrasta. Assim como no conto original, o final feliz se mantém, porém com algumas modificações: a bruxa desaparece graças à coragem e inteligência de Maria, a madrasta é mandada embora pelo pai, que consegue um emprego como guarda florestal, garantindo uma vida melhor à família.

Percebemos que nos contos de fada, as princesas e seus heróis sempre tem que passar por grandes obstáculos. Mas como são esses personagens fisicamente? Em sua maioria loiros, olhos azuis ou verdes, cabelos lisos, pele branca. Será que todas as crianças são desse jeito? Com essas indagações podemos observar que principalmente no Brasil às crianças têm cabelos crespos, lisos, de cachinhos, são morenas, brancas, pretas e índias. Por isso procuramos planejar uma atividade na qual as crianças pudessem se perceber e compreender que somos diferentes. E mais uma vez reiteramos a importância de trabalhar as relações étnico-raciais já que a escola é um espaço de formação:

Os espaços formais de educação das crianças envolvem múltiplas dimensões, torna-se essencial conhecer como a dimensão étnico-racial aparece nas relações entre pares e com os adultos (GAUDIO, ROCHA. 2013. p. 36).

Sequência de Atividades

A rotina dos alunos se inicia com acolhida coletiva no pátio da escola “Cantigas infantis”. Em seguida, as crianças entram na sala de aula, organizam-se em seus lugares e aguardam orientações. Nesse momento explicamos a eles sobre o assunto a ser trabalhado e como a aula será conduzida. É importante destacar que a professora regente esteve presente durante toda a aula. Pontuamos as disciplinas a serem trabalhadas: Português e Matemática. Dessa forma, demos início a execução das atividades planejadas:

Atividade 1- Hora da história – Joãozinho e Maria: Apresentamos a capa do livro e perguntamos se eles já conheciam essa história? Perguntamos que nome dariam a essa história? Quais serão os personagens que vão aparecer? O que será que acontece no decorrer da história? Será que essa história termina com um final feliz? Explicamos para eles porque essa história é uma adaptação. Projetamos a história com recursos expositivos. À medida que fomos lendo, íamos conversando com as crianças e trabalhando a análise estrutural das palavras, por exemplo: Qual a primeira letra? Quantas partes tem essa palavra? Levamos as imagens das paisagens narradas no conto para eles visualizarem. Perguntamos se eles conheciam alguns desses locais.

Atividade 2 - Diversidade do povo Brasileiro: Começamos a indagando sobre os personagens dessa história. Orientamos que observassem seus amigos de sala e comentassem sobre sua aparência física: Cor da pele, estilo dos cabelos, formato do rosto, cor dos olhos, entre outras especificidades inerentes a cada um. Fizemos o seguinte questionamento; porque será que somos diferentes? Explicamos que possuímos características distintas porque a formação do povo brasileiro é bastante miscigenada. E que isso se originou com a mistura de raças; brancos, negros e índios. Essa mistura de raças foi um elemento central e determinante na construção da sociedade brasileira.

Atividade 3 - Interpretação Textual: Depois eles receberam uma atividade referente à interpretação da história, na qual teriam que marcar um X na resposta correta. Fizemos orientações específicas, pois a maioria ainda não domina a leitura e escrita. Também receberam outra folha na qual teriam que ilustrar a história ouvida de acordo com o que assimilaram em relação às diferenças externas entre os seres humanos.

Atividade 4 - Pintar a quantidade correspondente: Entregamos para eles uma folha com uma tabela determinando a quantidade e o tipo de doce que Joaozinho e Maria comeram, as crianças teriam que pintar determinada quantidade de quadrados de acordo com o numeral representado abaixo da imagem do doce. E assim o fizeram, localizaram, classificaram e quantificaram sem maiores dificuldades, analisando a tabela e preenchendo o gráfico de coluna.

Atividade 5 – Texto coletivo: Finalizamos com a narrativa dos alunos, discorrendo o que continha na história. A professora regente anotou no quadro as

palavras para eles registrarem o que apreenderam durante a aula. Pontuaram locais conhecidos, situações vivenciadas pelos personagens condizentes com a realidade dos mesmos e demonstraram percepção sobre questões étnico-raciais, como surgiu na fala de um aluno “Somos todos iguais, mesmo tendo cores diferentes”.

A leitura do Conto Joãozinho e Maria, foi realizada contando sempre com a inferência dos alunos e momentos de atividades voltadas para localizar, identificar e quantificar elementos contidos no conteúdo do texto, além da reflexão étnico-racial ao visualizar as características físicas das personagens da história retratando a realidade presente na afro descendência que remete a maioria do povo brasileiro. As atividades tiveram boa aceitação por parte dos alunos, pois aconteceram de forma atrativa com leitura compartilhada, em que os alunos puderam apreciar as imagens, tentando decifrar o conteúdo e ainda sendo questionados quanto à grafia das palavras representando assim um trabalho de estimulação.

Considerações Finais

Julgamos ser extremamente importante propor atividades na qual, meninos e meninas possam participar de um conjunto de interações sociais, nas quais se identifiquem como parte da realidade, pois, de acordo com a maneira como são tratadas, interiorizam uma autoimagem que influencia a construção de suas identidades. Portanto, concluímos o nosso relato acordado com o que defende a Lei nº 10.639/03, e como afirma Costa, 2013 sobre a implementação da Lei: “Uma política pública persuasiva ou valorizativa e de caráter permanente, (...) exercerá força no combate a estereótipos, preconceitos e práticas racistas” (p. 141).

Embora saibamos dessa diversidade marcante na característica do povo brasileiro, educar para as relações étnico-raciais parece-nos ainda ser um desafio para os professores, pois muitos que já atuam ou os que estão em formação consideram terem pouco conhecimento sobre desigualdades raciais. Percebemos que de fato a formação acadêmica não dá conta de tudo, por isso é preciso ir além, como a educação está em constante transformação é necessária uma formação contínua, haja vista que o conhecimento não é estático assim como as Leis ele é vivo e atua diretamente sobre nossa vida.

Referências

COSTA, Candida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio.** /Cândida Soares da Costa. Cuiabá: EdUFMT, 2011

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

GAUDIO, Eduarda Souza; ROCHA Eloisa Acires Candal. **Revista Momento: diálogos em educação**, v.22, n.1(2013). Disponível em: <http://www.seer.furg.br/momento/article/view/4222> Acesso em: 01 Julh. 2015, 08:39:27.

PERUZZO, Adreana. **A importância da literatura infantil na formação de leitores.** ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: 2011 p. 95 (UNIGRANRIO). Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/08.pdf Acesso em: 12 Agos. 2015, 16:30:35.

PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA: **construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero** / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v.

ANÁLISE DOS ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DAS MARGENS DO RIO VERMELHO NO ENTORNO DA UNIDADE DE CONSERVAÇÃO IZABEL DIAS GOULART

Raiany Dos Santos Monteiro
Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis
Planejamento, Ambiente e Educação Ambiental- PLANEA

Mirian Terezinha Mundt Demamann (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso/ Campus Universitário de Rondonópolis
Planejamento, Ambiente e Educação Ambiental- PLANEA

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar os aspectos socioeconômicos das margens do rio Vermelho e entorno da Unidade de conservação Izabel Dias Goulart. Para tal, consideramos os aspectos de malhas viárias, uso do solo residencial e comercial, a fim de verificar se está em consonância com as legislações vigentes. Também realizamos um levantamento bibliográfico, principalmente voltado para as legislações que visam preservar/conservar áreas protegidas, além disso, foram feitos trabalhos de campo, registros fotográficos e entrevistas com moradores e com o gerente da Unidade de Conservação. Esses procedimentos permitiram concluir que os principais problemas ocorrem dentro da Unidade de Conservação, devido à falta de sensibilização dos frequentadores e também pela falta de um plano de manejo.

Palavras-chave: Unidade de Conservação. Aspectos socioeconômicos. Preservação.

Introdução

O processo de formação de Rondonópolis segundo Silva (1988) *apud* Demamann (2011) ocorreu lentamente, entre os anos 1875 a 1937. O rio inicialmente era chamado de Poguba, mais tarde tornou-se rio Vermelho. A chegada de imigrantes nas margens do rio resultou no início da urbanização de Rondonópolis, que por sua vez já era habitada por índios Bororos. Esse processo de urbanização resultou na formação atual da área de estudo, com diversos bairros e empreendimentos comerciais.

A área de estudo abrange o trecho entre a Ponte da BR-364 estendendo-se no entorno do rio Vermelho até o afluente do córrego Lourencinho, seguindo até o encontro deste com a BR-364 (**Imagem 1**).



Imagem 1 – Localização da Área de estudo

Fonte: Google Earth
Org: MONTEIRO, R. S.

Nesta área está inserida a Unidade de Conservação Izabel Dias Goulart, localizada no município de Rondonópolis – MT, também conhecida como Horto Florestal, localizando-se próximo à margem esquerda do Rio Vermelho, local de acesso via balsa até o povoado que deu origem a cidade de Rondonópolis.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar os indicadores socioeconômicos da margem do rio Vermelho no entorno da Unidade de Conservação Izabel Dias Goulart. Para tal, os objetivos específicos da pesquisa são: caracterizar os aspectos socioeconômicos como: as malhas viárias, uso do solo residencial e comercial; verificar se há consonância entre os aspectos observados e as legislações vigentes.

A análise dos fatores socioeconômicos contribui para verificar possíveis problemas no espaço, principalmente quando consideramos a ação antrópica como modificador do ambiente. As atividades realizadas em Unidades de Conservação devem garantir que sejam mantidas as condições naturais do ambiente a partir de um plano de manejo. Conforme as Diretrizes para visitação em Unidades de Conservação (2006) o manejo em Unidades de Conservação baseia-se no conjunto de atividades e ações que alcancem os objetivos da unidade, dentro deste conjunto deve haver

atividades de recreação, educação, pesquisa, manejo de recursos e o gerenciamento e administração. Nesse sentido a pesquisa pode contribuir para verificar se estas atividades vêm sendo realizadas de modo correto e se há o cumprimento da função social da Unidade de Conservação.

Desenvolvimento

A área de estudo engloba as margens do rio Vermelho e do córrego Lourencinho que, segundo classificação do Plano Diretor de Rondonópolis (2006) são Zonas de Proteção Ambiental (ZPA) caracterizadas por formas diversas de vegetação que visam o equilíbrio natural, controle de erosões e assoreamentos de córregos, rios e ribeirão. Conforme esta classificação para os córregos define-se uma área de 30 m e para o rio Vermelho uma área de 100 m.

Conforme verificado em estudo de campo, essas delimitações estabelecidas pelo Plano Diretor do Município quanto as Zonas de Proteção Ambiental vêm sendo cumpridas, mantendo assim as margens bem preservadas, com a vegetação natural bem densa, permitindo assim, a manutenção das espécies animais e conservação do rio Vermelho.

Já a Unidade de Conservação Izabel Dias Goulart é classificada de acordo com o Plano Diretor de Rondonópolis como Zona de Unidade de Conservação.

Ainda conforme o Plano Diretor:

As Zonas de Unidade de Conservação são áreas do Município de propriedade pública ou privada, com características naturais de relevante valor ambiental ou destinadas ao uso público, legalmente instituídas, com objetivos e limites definidos, sob condições especiais de administração e uso, as quais implicam-se garantias de conservação, proteção e utilização pública (Plano Diretor de Rondonópolis, 2006, p. 28).

O entorno da área de estudo está basicamente voltada ao uso residencial, com grandes empreendimentos imobiliários, como os condomínios do Bosque I e II, que são loteamentos fechados, localizados na Vila Goulart, com entrada e saída monitorada, vigiados constantemente (Demamann, 2011).

As atividades comerciais desenvolvidas no entorno da área de estudo, são em maioria estabelecimentos administrativos, porém, há também posto de combustíveis,

hotéis, casas de carne, prestadoras de serviços para automóveis, empresas voltadas ao agronegócio, pesque-pagues, draga, empresas de transporte rodoviário, frutaria.

A Unidade de Conservação na área urbana de Rondonópolis atua como atrativo turístico, porém também é utilizada de forma direta e indireta para determinar a localização e valorização de diversos empreendimentos, tanto imobiliário como é o caso dos condomínios citados acima, e também para hotelaria, pois o Hotel do Horto, que se localiza na lateral da Unidade se beneficia de poder oferecer aos seus clientes uma vista para a natureza, na qual eles podem realizar caminhadas e passeios nas trilhas observando os animais.

A presença da Unidade de Conservação aparece nas entrevistas realizadas com os moradores como um dos fatores que os levaram a residir nos bairros do entorno devido a possibilidade de estar sempre que possível na área, que é bem arborizada e possui aparelhos para realização de atividades físicas, além disso, eles relatam que a região é tranquila e calma.

Além dos condomínios citados o estudo também envolve os bairros: Vila Goulart Parte 1, Vila Goulart Parte 2, Vila Goulart Parte 3, Vila Portal das Águas, Residencial Bela Vista. Esses bairros contam com malhas viárias em sua maioria pavimentadas, facilitando a mobilidade dos moradores (**Imagem 2**).



Imagem 2 – Unidade de Conservação e seu entorno

Fonte: Google Earth
Org: MONTEIRO, R. S.

De acordo com o Plano Diretor “Malha Viária Básica é o conjunto das vias de transição, arteriais e coletoras, constituindo o principal suporte físico à mobilidade urbana” (PLANO DIRETOR, 2006, p. 52). Essas obras de infraestrutura presentes no entorno afetam minimamente a Unidade de Conservação, principalmente considerando o fato de que a Unidade surgiu posteriormente ao processo de urbanização.

No entorno da Unidade de Conservação, os bairros são habitados por população de classe média alta, fator que o gerente do núcleo do Horto Florestal e áreas verdes do município aponta favorecer a permanência das espécies animais que vivem no horto, pois o barulho produzido no bairro não afeta tanto os animais, que se assustam menos e permanecem por mais tempo no ambiente.

Dentre os animais presentes na Unidade de Conservação, podemos citar: Tatus, Cutias, Araras, Periquitos, Tamanduás, Macacos, Cobras, Capivaras e várias espécies de pássaros. Também diversas espécies vegetais exóticas e nativas. Essa diversidade presente no local é de suma importância, pois como o espaço é aberto à população, proporciona contato direto com a natureza e momentos agradáveis de lazer e recreação. Porém, a visitação gera impactos para o local, principalmente pela falta de sensibilização da população (**Foto 1**).



Foto 1 - Espécies Animais e Vegetais
Fonte: MONTEIRO, R. S. 07/05/2015

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente (2006) nas Diretrizes para visitação em Unidades de Conservação referencia que o aproveitamento e utilização desses espaços com finalidades recreativas, educacionais e também para outras formas de uso indireto dos recursos naturais presentes.

Conforme relata o gerente da Unidade, o maior problema ocasionado pelos visitantes é não utilizar o espaço de maneira correta, não respeitando os limites delimitados para o passeio, adentrando a mata para fotografar e principalmente os lixos, que não são depositados nos devidos lugares, além disso, acreditam que a Unidade funciona como local de eventos, querendo adentrar com aparelhos de som.

O Horto Florestal está aberto a visitação todos os dias, abrindo os portões as 06:00 horas e fechando-os às 20:00 horas, quando são apagadas as luzes do local. A manutenção do espaço é feita por uma equipe de 12 funcionários, contendo um gerente, uma secretaria, um biólogo e o restante são funcionários braçais que são disponibilizados pela empresa Companhia de Desenvolvimento de Rondonópolis (CODER) que é licenciada para realização da limpeza da cidade, e que atuam de segunda a sábado em período integral realizando a limpeza do ambiente e recolhendo os lixos por meio de coleta seletiva.

Em trabalho de campo realizado no dia 13 de julho de 2015 foi relatado pelo gerente do Horto que, após 40 minutos de trabalho dos funcionários do local, já haviam sido retirados 10 carrinhos de lixo de dentro da unidade, lixo esse deixado pelos visitantes nos dois dias anteriores- sábado e domingo (**Foto 2**).



Foto 2 - Lixo retirado da Unidade de Conservação
Fonte: MONTEIRO, R. S. 13/07/2015

Conforme Leuzinger (s.d), apesar dos impactos gerados pela visitação ela não deve ser proibida, pois tem vantagens como a educação ambiental, atividades de lazer em contato com a natureza. De acordo com o gerente Reginaldo, que est a nessa função h a cinco anos, a visitação permite que a população possa ter contato com o meio ambiente, e que contribui para que as pessoas tenham a atitude de preservar, porém os impactos ocorrem e precisam ser considerados para a conservação do ambiente.

Takahashi (2004) *apud* Leuzinger (s.d, p. 15) onde adverte que:

Os riscos, contudo, devem ser considerados, e abarcam a destruição da vegeta o, a erosão nas trilhas, o lixo deixado pelos visitantes, além de ameaças como danos que afetam a evolução dos ecossistemas, alteram o comportamento da fauna e/ou induzem a sua migração.

As trilhas em Unidades de Conserva o   um dos problemas gerados pela visitação, a altera o nas trilhas afeta o ambiente no interior da unidade, os animais modificam seus comportamentos devido   proximidade com os visitantes, e quando estes agem de maneira incorreta, deixando os resíduos espalhados pelas trilhas, os animais acabam ingerindo esses restos de alimentos, alterando também a sua alimenta o habitual.

Salientam (VIANA, & ROCHA, s.d, p. 5) que:

Impactos em ambientes naturais por abertura de trilhas ou desmatamentos de uma determinada área provocam altera es na dinâmica de todo um ecossistema, dentre estas altera es a fauna   um dos alvos de impacto. Exemplos de impactos negativos sobre a fauna podem ser averiguados ao se realizarem estudos sobre a ecologia das espécies destes locais, os quais demonstram altera es na dieta e nos hábitos animais em decorrência das mudanç as a que são expostos nestes ambientes. Algumas espécies vegetais essenciais a alimenta o destes animais são extintas com simples altera es no ambiente, também são constatadas mudanç as comportamentais na fauna e aumento dos índices de mortalidade.

Além dessas altera es, os animais se sentem ameaçados pela tentativa excessiva de aproxima o. Um exemplo disso foi citado por uma moradora da área de estudo que por varias vezes já flagrou frequentadores atirando pedras, objetos em animais presentes.   possível verificar no local grande número de gatos abandonados, que também são ameaças ao ambiente natural da unidade, e a

permanência desses animais segundo a entrevistada se deve ao fato dos moradores da região alimentá-los constantemente com rações.

Sabendo da importância e necessidade de preservação e manutenção de Unidades de Conservação e margens de cursos d'água, principalmente quando se encontram dentro de áreas urbanas, nas quais diversos fatores podem vir a prejudicar a sua proteção. Para tanto foi realizado um levantamento bibliográfico, principalmente voltado ao Plano Diretor Municipal, para assim classificar os termos que serão discutidos de acordo com sua definição nas leis. Além disso, referenciais que discutam os problemas que surgem em Unidades de Conservação quando nelas são permitidas visitas.

Também foram realizados dois trabalhos de campo, nos quais se procederam aos levantamentos fotográficos da área estudada. Também realizamos entrevistas com o gerente do núcleo do Horto Florestal e áreas verdes do município, que foi de suma importância para entender os processos dentro da Unidade de Conservação e também com os moradores do entorno. Para o mapeamento da área de estudo utilizou-se o programa Google Earth e também para fazer a demarcação das malhas viárias.

A caracterização dos aspectos socioeconômicos se deu a partir dos trabalhos de campo, entrevista, e diagnóstico *in loco*, pois esses procedimentos permitiram analisar os fatores observados e se estão de acordo com a legislação.

Os impactos causados pelos seres humanos na natureza são em sua maioria resultado da falta de sensibilização e de educação ambiental decorrente de um processo histórico, no qual o uso e ocupação do solo acabam por interferir para esses problemas ocorram.

O uso sustentável em Unidades de Conservação deve ser acompanhado de um plano de manejo visando manter as características naturais do espaço. Todas as atividades desenvolvidas devem estar de acordo com as legislações estabelecidas e ser acompanhadas pelas instituições responsáveis pela administração e gerenciamento dos recursos naturais.

Entender a importância da manutenção e preservação desses espaços se torna cada vez mais necessário se considerarmos as dificuldades para recuperação de áreas verdes, principalmente quando se localizam dentro de perímetros urbanos, nos

quais atividades industriais e comerciais estão sempre ocorrendo, juntamente com mudanças culturais que influenciam no comportamento da sociedade.

A partir dos trabalhos de campo foi possível observar que apesar da Unidade estar em perímetro urbano e os impactos existirem, o maior problema está relacionado à visitação de pessoas que não tem conhecimento e consciência de algumas de suas atitudes e que elas podem alterar tanto a fauna e a flora existente.

O estudo demonstrou que o grande problema na Unidade de Conservação Izabel Dias Goulart refere-se ao modo de se portar dos frequentadores, que por sua vez agem, sem preocupação e depositam seus lixos em locais indevidos, ultrapassam limites adentrando as matas.

O gerente de áreas verdes do município relata sobre a quantidade de lixo deixada pelos visitantes em apenas um final de semana mostra o quanto é necessário envolvê-los em projetos de educação ambiental, apresentando para a população o que é permitido e o que não deve ocorrer nesses ambientes. Também é importante que eles compreendam que estamos tendo o privilegio de estar em contato com a natureza, já que o Horto é um local para realização de atividades físicas e recreativas, os quais famílias podem estar tendo momentos de lazer.

Sabendo disso, se faz necessário inserir a população em todos os processos que envolvam a unidade, nas tomadas de decisões de melhorias para o ambiente, desenvolver projetos de educação ambiental e, além disso, realizar um trabalho com os colaboradores que prestam serviço no local, para que não aumentem as trilhas por meio das limpezas de suas laterais.

Considerações Finais

A análise dos aspectos socioeconômicos permitiu concluir que, de modo geral as atividades desenvolvidas tendem a afetar de maneira pouco agressiva e mais demorada, no entanto vale ressaltar que já havia o uso residencial e comercial da área antes mesmo da instalação da Unidade, porém a partir da introdução da mesma, vários setores foram favorecidos e acrescentaram valores atrativos com a presença da Unidade de Conservação. Foi possível notar que os principais problemas que envolvem a área de estudo ocorrem no Horto Florestal/ Unidade de Conservação, devido à falta de sensibilização das pessoas que frequentam o local e despejam seus

lixos em lugares indevidos, não respeitam os limites estabelecidos, comprometendo o ambiente.

Sendo assim, a Unidade de Conservação Izabel Dias Goulart, as margens do rio Vermelho e o córrego Lourencinho com seus aspectos naturais precisam ser mantidos para que diversas espécies animais e vegetais se preservem e que continuemos a ter um ambiente agradável para realizar atividades recreativas em meio à natureza, bem como, a manutenção desses rios que banham a cidade e que fizeram parte dos processos de formação de Rondonópolis, e que continuem existindo e fazendo parte da construção social da população.

Pensar os problemas existentes em ambientes naturais em que a visitação é permitida faz com que seja necessário pensar em um projeto de educação ambiental, que envolva plenamente a população, para que assim, possam perceber o quão importante é preservar/conservar as Reservas Naturais, Parques Ecológicos, Unidades de Conservação e tudo que ainda possuímos de natural, pois os aspectos socioeconômicos influenciam esses ambientes, que se não utilizados de maneira correta, sofrerão modificações ainda maiores, podendo chegar à extinção.

Referências

LEUZINGER, Márcia Dieguez. **Uso público em Unidades de Conservação**. Disponível em http://www.nima.puc-rio.br/aprodab/artigos/uso_publico_em_unidades_de_conservacao_marcia_leuzinger.pdf. Acesso em: 22 mai 2015.

PLANO DIRETOR PARTICIPATIVO DE DESENVOLVIMENTO URBANO E AMBIENTAL DO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS. LEI COMPLEMENTAR Nº 043, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2006. Disponível em: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/Plano-Diretor.pdf>. Acesso em: 19 dez 2014.

Diretrizes para visitação em Unidades de Conservação. Ministério do Meio Ambiente. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/ascom_boletins/_arquivos/livro.pdf. Acesso em: 05 julho 2015.

DEMAMANN, Mirian Terezinha Mundt. **Rondonópolis- MT: campo, cidade e centralidades**. USP: São Paulo- SP, 2011. (Tese de Doutorado)

VIANA, Fernanda Maria de Freitas; ROCHA, Cezar Henrique Barra. **Impactos ambientais em unidades de conservação**. UFJF: Juiz de Fora, s.d. Disponível em: http://www.ufjf.br/ecologia/files/2009/11/E.-Doc%C3%A4ncia-Final_Fernanda.pdf. Acesso em: 28 ago 2015.

AULA DE CAMPO: FERRAMENTA METODOLÓGICA INTERDISCIPLINAR UTILIZADA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Solange Flôres de Souza
SEDUC-MT/Supervisora PIBID/GEO/CUR/UFMT

Gláucio Antônio Munhos Sanches
SEDUC/MT Supervisor PIBID/MAT/CUR/UFMT

Kelbiane Alves Rodrigues
Bolsista - PIBID/GEO/CUR/UFMT

Luzirene Rodrigues de Matos Teixeira
Bolsista - PIBID/GEO/CUR/UFMT

Resumo

A aula de campo na disciplina de Geografia é de grande relevância, pois através dela é possível realizar a leitura do mundo e perceber as diversas interações do homem e o meio no processo educativo. Embora nem todas as manifestações ou fenômenos sejam evidentes, porém, são constantes e afetam nossa conduta, na maioria das vezes, inconscientemente. É neste sentido, que o presente artigo pretende discutir a contribuição das aulas de campo desenvolvidas com os alunos dos terceiros anos de uma escola estadual do município de Rondonópolis/MT, como ferramenta metodológica interdisciplinar para a leitura de mundo. A proposta foi realizada em parceria entre subprojetos PIBID/UFMT/CUR Geografia, Biologia e Matemática. A atividade de intervenção baseou-se no levantamento e na análise dos resultados obtidos e a sua utilização dentro do possível, no cotidiano pedagógico através de um trabalho planejado de inserção significativa na construção de material de apoio que responda aos anseios pontuais no contexto em que se insere o aluno, permitindo uma maior integração em sala-de-aula.

Palavras-chave: Aula de Campo. Socialização. Prática de Ensino.

Introdução

Atualmente vivenciamos as mudanças no processo ensino/aprendizagem, exigindo cada dia a inovação de métodos eficazes para a leitura da sociedade o qual os sujeito s estão envolvidos, dessa forma, a disciplina de geografia como os demais segmentos do sistema educacional busca desenvolver métodos e prática que contribuam para sanar as dificuldade apresentada pelos educando durante o processo educativo. Nessa perspectiva, o presente trabalho discute as aulas de campo como ferramenta interdisciplinar, e realiza um recorte das atividades realizadas no período de 2014 a 2015 na Escola Estadual Major Otávio Pitaluga (EEMOP) com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, localizada no município de Rondonópolis/MT.

A primeira etapa da atividade envolveu o levantamento preliminar da realidade, onde foi realizado o reconhecimento da área de estudo, para a leitura de mundo, auxiliando no processo de desenvolvimento da percepção, despertando nos alunos a curiosidade para os problemas e dilemas do cotidiano, levantando-se informações e registros fotográficos, para posterior uso.

Neste sentido a leitura de mundo ultrapassa a leitura de paisagens como fotografias estáticas, mas sim uma paisagem em que o aluno se percebe enquanto agente crítico, atuante e passível de reescrever seu mundo, contribuindo na elaboração de propostas que o levem a reescrever o seu mundo vivido e percebido.

A segunda etapa compreendeu o desenvolvimento do estudo interdisciplinar, iniciado em sala de aula, analisando conceitos, problemas e situações. A proposta de intervenção oriunda do levantamento e da análise dos resultados obtidos é o de utilizá-los, dentro do possível, no cotidiano pedagógico através de um trabalho planejado de inserção significativa na construção de material de apoio que responda aos anseios dos educandos, permitindo uma maior integração em sala-de-aula.

As aulas de campo são técnicas de ensino que permite aos alunos e professores vivenciarem a realidade de estudo e, através do diálogo o professor media as informações. Neste sentido, a aula de campo é uma metodologia, que contribui auxiliando o desenvolvimento das habilidades e percepção geográfica, propiciando uma leitura de mundo mais próxima da realidade vivenciada pelos alunos em seu cotidiano.

A proposta interdisciplinar iniciou a partir de 2011, após tentativas de trabalhos integrados entre os subprojetos PIBID/Geografia/CUR e PIBID/Biologia/CUR. Em 2014 o subprojeto PIBID/Matemática aderiu ao nosso trabalho para melhor aprofundamento da proposta.

Baseando-se em material sobre “A interdisciplinaridade e o Ensino de Geografia”, destacamos que:

Um avanço no pensar Interdisciplinar ocorre quando professores de áreas afins definem um tema de interesse comum e passam a trabalhar em conjunto, com o olhar experimentado de cada disciplina para a maior compreensão dos fatos, fenômenos e situações do mundo atual (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007, p. 152).

Apesar do interesse de desenvolver a interdisciplinaridade na escola, para atingir resultados, o professor primeiro tem que aprofundar os estudos sobre a temática, em seguida desenvolver o planejamento em conjunto com outras disciplinas, lembrando que o

planejamento deve conter as perguntas: como desenvolver? Quando? E por que realizar práticas interdisciplinares? Ao fazer isso estamos estudando colocando em prática o que é de fato a interdisciplinaridade e porque a buscamos.

Nas discussões sobre o que se estudar? As disciplinas envolvidas devem escolher um tema gerador, pois a escolha do tema permite analisar quais conteúdos, fatos ou fenômenos se relacionam e podem ser estudados. Ao fazer isso, estamos realizando o levantamento da realidade preliminar, estudando o nosso tema, ou local onde será desenvolvida a atividade, atrelando o cotidiano, pratica às dinâmicas desenvolvidas nas aulas de Geografia a partir da descoberta, ou seja, do esforço próprio do aluno em descobrir por si mesmo conceitos geográficos básicos. Dessa forma o grande dilema é:

Identificar o que é realmente significativo para o estudante, o que vai auxiliá-lo a situar-se no seu meio social, conhecendo e interpretando os fenômenos sociais, políticos e econômicos que regem a sociedade, são algumas reflexões possíveis para essa questão. É preciso ter clareza da realidade educacional brasileira, das suas tendências no contexto atual, das perspectivas e necessidades que derivam desta realidade, e como isso reflete no nosso dia-a-dia como educadores na(s) nossa(s) escola(s). (SALES, 2007, p.157).

O desenvolvimento de práticas interdisciplinares requer o olhar de cada disciplina, onde são trabalhadas suas especificidades, e quem trabalha melhor é o professor da disciplina, possuindo boa formação, justificando assim, porque práticas interdisciplinares devem ser realizadas em conjuntos, por duas ou mais ciências.

Nessa perspectiva, a outro fator também que tem que ser analisado é a visão que o professor tem do mundo, qual a leitura que ele tem da realidade a sua volta, como vê a sociedade e a influência do seu trabalho pedagógico. O professor só ensina o que sabe. Não se ensina aquilo que não sabemos, a clareza teórico metodológica do professor pode ser o grande diferencial da sua pratica pedagógica e cotidiana.

A definição por uma metodologia de ensino é orientada a uma dada disciplina. Esta concepção teórica irá orientar a ação pedagógica em seus diversos aspectos: relação professor-estudante, seleção dos conteúdos e sua abordagem, procedimentos didáticos, avaliação, dentre outros. (SALES, 2007, p.157).

Portanto, destacamos que em trabalhos interdisciplinares o professor reconhece que a sua disciplina não possui nível “maior ou menor” de importância em relação às outras. Na verdade os conhecimentos se completam e que as ciências se utilizam de conhecimentos umas das outras.

O planejamento da aula de campo aconteceu em três encontros, onde os subprojetos Geografia, Biologia e Matemática discutiram o tema gerador, e procedimentos para as atividades. O primeiro encontro teve a apresentação e análise do tema para englobar o local em que seria realizada a aula de campo. O segundo encontro foi o reconhecimento de campo no dia 21/03/2014, onde os bolsistas e professores envolvidos munidos de material para registrar informações verificaram a possibilidade de estudo.

No terceiro encontro os subprojetos apresentaram as propostas de atividades, escolhendo assim, o tema gerador “A ocupação do Assentamento Carimã e os impactos sobre o bioma do cerrado” permitiu trabalhar aspectos relacionados à história da ocupação do Assentamento Carimã, características geográficas e biológicas, bem como, trabalhar as etapas da elaboração de um relatório de campo.

O estudo iniciou com a pesquisa de referencial teórico em livros, artigos e sites especializados, elaborando a aula de preparação para campo.

Em sala o estudo prévio buscou resgatar temas e conceitos trabalhados nos anos anteriores e que o tema gerador envolvia. Assim, preparando os alunos para o campo. Os bolsistas de Letras Português realizaram antes da aula de campo uma oficina sobre as estruturas e montagem do relatório de campo, contribuindo para o estudo. A aula visou compreender a ocupação do Assentamento Carimã e os impactos sobre o bioma cerrado, por meio de prática interdisciplinar.

Reconhecimento da área

O planejamento é um passo decisivo para uma aula de campo bem sucedida. Outro fator primordial para o sucesso da atividade prática é a motivação dos envolvidos, constituindo-se em um fator metodológico para a realização de aulas de campo, enquanto atividade prática. A escolha dos lugares que serão visitados é feita de comum acordo entre professor e alunos, observando a viabilidade do projeto.

A prática de campo ocorreu num trecho da área conhecida como Assentamento Carimã Localizada na Região Sul do Mato Grosso, Zona Rural do Município de Rondonópolis-MT, há 28 km de Rondonópolis, a área com 6.045 hectares e mais de 190 famílias assentadas. O assentamento foi conquistado pelo Movimento Sem Terra – MST, por volta do ano de 1996, onde anteriormente era a Fazenda Carimã.



Imagens: Assentamento Carimã. Fonte: Google Earth (visualizado dia 09.08.2015)

O acesso ao assentamento é através da BR 163 por 28 quilômetros a partir de Rondonópolis e mais 38 quilômetros pela MT 471 a partir do Assentamento Sete Placas. Localiza-se entre as coordenadas 16°39'21"S e 54°49'17"W, integrante da Bacia Platina sub-bacia do Rio São Lourenço, o Corpo hídrico que corta a região é o Ribeirão Ponte de Pedra. Encontra-se sob o domínio do clima semiárido, com variações climáticas de úmido a sub-úmido, e de seco a sub-úmido, além de duas estações bem definidas: uma úmida e quente, e outra seca e fria.

Nesta região o relevo e o solo possuem pouca variedade, a vegetação predominante é o Cerrado que está correlacionado aos Latossolos Amarelo e Vermelho-Amarelo.

A região localiza-se próxima a duas importantes reservas ambientais em Rondonópolis: o Parque Estadual Dom Osório Stoffel (Dec. nº. 5.437 de 12/11/02) e a Reserva Particular do Patrimônio Natural João Basso. A mesma possui um grande potencial para Turismo Ecológico por apresentar uma rica biodiversidade, belas nascentes, muitas cachoeiras e paredões.

Nos últimos anos, a região conheceu uma expansão agropecuária sem precedentes, traduzida principalmente pelo acréscimo significativo na cultura de grãos (soja) e na pecuária. Este processo produziu importantes transformações na região, principalmente no que se refere ao uso e ocupação da terra.

Mediante tais particularidades, a região foi escolhida devido às possibilidades de estudo, o que facilitou a caracterização da ocupação do assentamento; levantando os processos relacionados ao Bioma Cerrado, bem como: clima, hidrografia, geologia, geomorfologia e vegetação. Também estudar os elementos componentes da fauna e flora: insetos, folhas, fungos e água.

Em campo, os alunos foram divididos em grupos, e cada grupo contou com a orientação dos bolsistas de Geografia, Biologia e Matemática. Os alunos percorreram uma trilha e no decorrer, cada disciplina tinha seu momento, onde eram captadas informações, que foram comparadas e analisadas com observações, situações vividas e relacionadas nos livros didáticos.



Aulas de Campo 13/06/2015 Assentamento Carimã-Rondonópolis – MT.
Foto 1: Souza, Solange F. de.

O estudo do meio ocorreu na aula de campo, onde os subprojetos Geografia, Biologia e História realizaram um trabalho em conjunto, utilizando métodos e técnicas inerentes às disciplinas.

Cada grupo de trabalho ficou responsável pela elaboração de um relatório que foi organizado conforme as recomendações do subprojeto Letras Português, e que contenha o conteúdo trabalhado na aula de forma organizada e depois apresentá-lo em seminário.



Aula de Campo: Elaboração do relatório
Foto 2: Souza, Solange F. de

A terceira etapa: a socialização das informações em forma de seminário serviu como parte da avaliação do ensino-aprendizagem. Cada grupo apresentou as informações e amostras levantadas.

O trabalho de campo despertou nos alunos a sensibilidade e assimilação de conteúdos teóricos por meio da prática. Pelas repostas dos questionários foi possível constatar que a forma como o professor aborda o conteúdo, pode facilitar ou dificultar o entendimento de um determinado assunto. Também foi possível identificar pelos questionários, que a teoria aplicada em sala despertou maior interesse nos alunos pelo Ensino de Geografia (**Gráfico 1**).

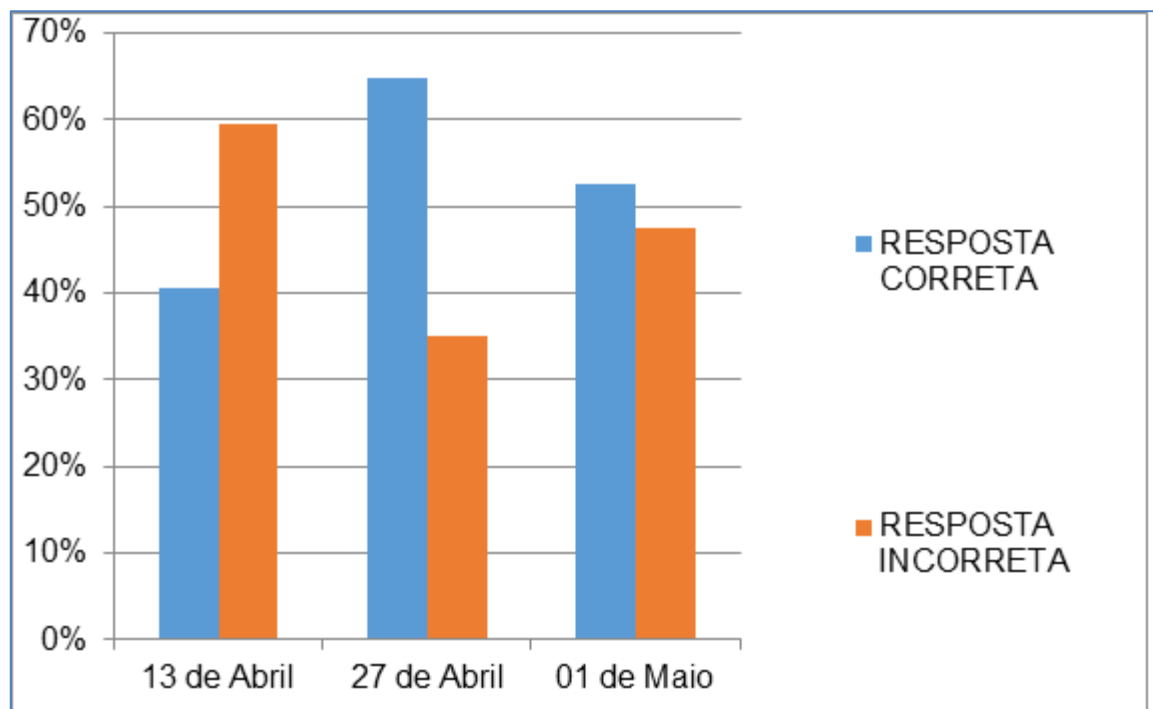


Gráfico 1: **Diferenciação Bioma de Ecossistema**
Aulas de Campo 13/06/2015- Rondonópolis - MT
Org. MELO, Pedro A. B. de.

Ao avaliarmos o aprendizado, classificamos a técnica de campo como satisfatória, pois 96,58% dos avaliados responderam como positiva. A aula de campo pode articular teoria à prática, por se tratar de uma técnica, permitindo a observação, o contato direto com o objeto de estudo, assim, essencial para compreensão dos fenômenos ou fatos.

Considerações Finais

A interdisciplinaridade é um trabalho coletivo, é desafiador, propõem mudanças ao educador quanto aos seus métodos e práticas de ensino. A interdisciplinaridade exige que o professor compreenda sua própria disciplina.

Um elemento obstaculizador apontado é a desvalorização de outras ciências, pois, cada disciplina tem sua importância, e não deve ser considerada uma mais importante da outra, e sim, uma completando a outra. Em cada trabalho buscamos reanalisar nossas práticas, analisando: o que deve continuar ou mudar e o que deverá ser refeito.

Dessa forma, a prática interdisciplinar é fundamental no processo de ensino aprendizagem, sendo capaz de proporcionar ao aluno um entendimento mais detalhado dos conteúdos, despertando maior interesse. Foi possível constatar que este trabalho foi de grande relevância, pois mostra ao aluno que existem outras formas de adquirir

conhecimento, de forma prazerosa, envolvendo a teoria e a prática, comprovando que é possível realizar trabalhos integrados com outras áreas.

Referências

CASTELLAR, Sonia. **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes / Sonia Castellar (organizadora). 2.ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2007.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano / Antônio Carlos Castrogiovanni (organizador). 5º ed. - Porto Alegre: Mediação, 2000.

GOOGLE EARTH-MAPAS-[Http://mapas google.com](http://mapas.google.com) Consulta realizada em 09.08.2015

SALES, Marcea Andrade. Estudos em Geografia: um desafio para licenciando em Pedagogia. Terra Livre. Presidente Prudente. Ano 23, v,1 n.28. p. 149-162 jan-jun/2007

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Para ensinar e aprender Geografia**/ Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Iyda Paganelli, Núria Hanglei Cacete. 1ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental)

VESENTINI, José William. **Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil**. In: VESENTINI, José William (org.). O ensino da Geografia no século XXI. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.p.219-248. (Coleção Papirus Educação).

VLACH, Vânia Rubia Farias. **O ensino de Geografia no Brasil**: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (org.). ----- . 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.p.187-218. (Coleção Papirus Educação).

A QUALIDADE DO ENSINO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: OS DESAFIOS DE UMA BOA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Katiuscia Ferreira de Souza
Creche Rueda/Cuiabá

Luciano da Silva Pereira
UFMT

Resumo

Desde a década de 80, os movimentos sociais e as organizações ligadas ao campo e às lutas pela terra, passaram a reivindicar fortemente os Direitos Fundamentais dos Povos do Campo, em especial o Direito à Educação. A população do campo tem sido deixada em algumas ações, ao esquecimento ao longo dos anos, principalmente no que concerne à educação que contemplem de fato a realidade que estão inseridos. O presente trabalho expõe a importância de uma boa gestão democrática para melhoria da qualidade de ensino, pois pensar a gestão democrática que de fato desenvolva um trabalho que contemplem a realidade local, é um desafio que deve ser assumido por todos para que ela se constitua um elemento de transformação. Utilizou-se como procedimento metodológico o processo de revisão bibliográfica, a partir de publicações de diversos autores que nos forneceram embasamento teórico para melhor análise dos aspectos relevantes da realidade. Cada realidade local contém elementos específicos que acentuam ou bloqueiam o processo de democratização. A escola atual passa diariamente por um processo de transformação buscando sempre superar os desafios, e o trabalho pedagógico desenvolvido em conjunto com a comunidade escolar torna esse processo mais positivo.

Palavras-chave: Ensino. Comunidade escolar. Gestão.

Introdução

Por um longo período a administração da educação consistiu numa tarefa mais tradicional, onde o antigo diretor e hoje gestor era encarregado de zelar apenas pelo bom funcionamento da escola, porém após mudanças nas leis que retratam a educação e na nova função que, como avanços da modernidade e a participação ativa da comunidade permitiu que as unidades escolares passassem a trabalhar numa gestão mais participativa (OLIVEIRA, 1994).

A expressão gestão escolar em substituição à administração escolar, não é apenas uma questão semântica. Ela representa uma mudança radical de postura, um novo enfoque de organização, um novo paradigma de encaminhamento das questões escolares, ancorados nos princípios de participação, de autonomia, de autocontrole e de responsabilidade". (ANDRADE, 2004, p. 17).

A educação no campo vem avançando muito ano a ano, a partir de onde se pode refletir pedagogicamente sobre o jeito de educar, ao se tratar da educação do campo. Um dos principais objetivos é democratizar o acesso aos meios de comunicação atuais, incentivando assim o desenvolvimento dos processos cognitivos, sociais e afetivos e levar o educando a construção de conhecimentos que auxiliem na compreensão e participação do mundo em que vivem.

O conceito de gestão escolar busca tornar o ambiente escolar mais inclusivo e que haja oportunidade entre seus membros constituintes, sendo de extrema importância quando se deseja uma escola que atenda as atuais exigências da vida social, contribuindo de forma ativa para a educação de qualidade, e tendo como foco construir nos alunos valores adequados, reais, visíveis, morais na relação do processo de ensino aprendizagem, coerentes éticos, trabalhando as parcerias e respeitando as individualidades e buscando uma participação ativa da comunidade escolar (LUCK, 2006).

Dentro do ambiente escolar percebe-se que o diálogo deve sempre prevalecer em qualquer situação existente, principalmente quando se trabalha em equipe seja ela em qualquer área, e na educação ela se torna primordial, tendo em vista que busca-se a melhoria da qualidade do ensino e um trabalho em parcerias, entretanto, percebe-se que o diálogo vem sendo prejudicado nas escolas, devido a uma série de fatores como o isolamento, a limitação do papel do professor, a falta de espaço e tempo para discussão e principalmente o individualismo, o que volta-se há uma educação tradicional e concentrada na ordem de poucos, cuja postura é de resistência à inovação e a mudança de concepção, a baixa estima que muitas vezes assola o ambiente de trabalho, resultando numa ação repetitiva, sem reflexão, apresentando resultados nem sempre satisfatórios (OLIVEIRA, 1998).

Desenvolvimento

A Constituição define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da Família sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Algumas das mudanças estruturais na educação têm origem na Constituição Federal de 1998 (CF). Alguns anos depois em 1996 modificações foram introduzidas na Carta Magna, através da Ementa Constitucional n^o 14/96. No mesmo ano foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n^o 9.394 de, 1996) e criado

e regulamentado o Fundo de Manutenção e de Valorização do Magistério (FUNDEF, Lei nº 9424 de 1992) a essas orientações veio somar um amplo conjunto de prioridades estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos sancionado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (GÓIS & SILVA, 2009).

A gestão democrática no Brasil está presente na Constituição Federal de 1998, onde institui “democracia participativa” e criando instrumentos que possibilitam ao povo exercer o poder “diretamente”, no que se refere à educação, a constituição de 1988 estabelece como princípios básicos: o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática de ensino publicam, esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola e da gestão democrática (GADOTTI, 1992).

Na gestão democrática pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola, a gestão democrática na escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacional, dos quais se destaca dois motivos para implantação da gestão democrática: A escola deve formar para a cidadania e para isso a democracia da exemplo, e o segundo porque pode melhorar o que é específico da escola o seu ensino, a participação na gestão da escola e de todos os seus atores, propiciará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva o conhecimento mutuo (GADOTTI,1992).

O processo de democracia está exemplificado em três tipos, a liberal, a representativa e a democrática. A representativa onde a elite é privilegiada representada e autorizada a governar em nome de um ideal homogêneo e de um suposto consenso onde se torna restrita ao campo político, a liberal que é um mero arranjo para se chegar a decisões políticas e administrativas; e a democrática onde deixa claro que concebemos como a de melhor qualidade, pois em um país como o Brasil onde as maiorias dos cidadãos são de classes trabalhadoras consideradas e pobres as outras não oportunizam aos mesmos a participação e se tem a possibilidade de romper com a tradicional divergência entre aqueles que decidem os que executam e os que sofrem decisões (LUCK, 2006).

As escolas podem e devem praticar de diferentes maneiras a participação democrática por vias como, conselhos, colegiados participação da equipe na

construção do projeto político pedagógico e na distribuição e democratização da gestão financeira, isto é educar em ambiente democrático ensinado e impulsionando os educandos a procurar fazer parte da democracia com responsabilidade (LIBÂNEO, 1999).

Os mecanismos institucionais e a organização de ações que desencadeiam o que deve garantir e mobilizar a presença de diferentes pessoas envolvidas deve estar presente na gestão democrática da educação, já a democratização da educação está mais associada à democratização do acesso e a estratégias globais que garantem a continuidade dos estudos a universalização e a qualidade social da educação. As gestões democráticas demandam para sua operacionalização conforme diferentes escolhas decorrentes de fatores um conjunto de medidas e instrumentos.

A partir do compromisso com um ou mais determinado por um segmento social civil ou mais especificamente da comunidade escolar, mais há também o estabelecimento de estratégia se fóruns de participação articulada se diretas que deram fundamentos as representações, sabe-se que existe diversas ações que podem ser desenvolvidas pelos conselhos representativos (em nível Nacional, Estadual, Municipal e institucional – em cada unidade de ensino ou escola) onde cada vez mais são apontados como um instrumento responsável pela democratização; os fóruns (GÓIS & SILVA, 2009).

A Gestão democrática nas unidades de ensino

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB institui o conselho escolar como instrumento de gestão democrática nas unidades escolares, onde a estrutura da escola pública, historicamente autocrática e resistente a uma gestão mais democrática, se vê obrigada a conviver com um conselho da escola deliberativo (Luce & Medeiros, 2006).

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata. (PARO, 2000, p. 78).

Para que se possa construir uma escola com uma gestão democrática, o gestor deve manter uma postura em relação à comunidade, é o que confirma Hora (1994, p. 116):

A postura do diretor, necessária na gestão democrática que inclui a participação da comunidade, é caracterizada pela própria comunidade, que sabe exigir comportamentos, atitudes e habilidades, estabelecendo claramente o papel a ser desempenhado por ele, de forma a garantir credibilidade a seu trabalho.

A administração escolar não está ligada somente às questões de estruturação e administração de negócios, como currículos, a estrutura física da escola, divisão de tarefas, vai além de todos esses aspectos, essa administração deve possibilitar uma funcionalidade educacional e uma eficiência, tendo em vista uma melhoria do padrão escolar coloca que como qualquer outra instituição a escola deve e precisa ser administrada, e tem com essa função, o diretor, sendo o último responsável pelas ações desenvolvidas. A educação escolar se faz a partir das forças e dos interesses da sociedade, de acordo com a situação histórica em que ela está inserida, no entanto, a administração escolar também está ligada à sociedade, onde exerce, realiza suas ações e encontra apoio e parceria (PARO, 2008).

A gestão participativa se propõe como condição para resistir às formas conservadoras de organização e gestão escolar. Sobre essa consideração Libâneo (2006) propõe:

Os objetivos sociopolíticos da ação dos educadores voltados para as lutas pela transformação social e da ação da própria escola de promover a apropriação do saber para a instrumentação científica e cultural da população, é possível não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuam para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da transformação das relações sociais presentes. (LIBÂNEO, 2006, p.328).

Na perspectiva administrativa o diretor de escolas públicas tem como função principal, por intermédio de sua administração, realizar uma liderança política, pedagógica e cultural, com o objetivo de garantir o atendimento das necessidades educacionais e elevar o nível cultural da sua clientela, a ação da gestão democrático-participativa abre o canal para participação da comunidade, assim a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade e passa a acontecer como

uma comunidade educativa, interagindo substancialmente com a sociedade civil (HORA, 1994).

Gadotti (1999, p. 16) também afirma que a participação influencia na democratização da gestão e também na melhoria da qualidade de ensino.

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida.

O processo de gestão democrática e participativa não é uma função exclusiva do gestor escolar, mas da realização de um trabalho participativo, que envolve todos os segmentos sociais que compõem a escola, oportunizando assim o rompimento do autoritarismo que muitas vezes permanece no interior da escola da escola, diminuindo a exclusão e dando oportunidade ao acesso do ensino para todos (SILVA, 1999).

A Educação do Campo – Um ensino diferenciado e específico

A educação no e do campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante onde busca construir outro olhar para a relação: campo e cidade vista dentro do princípio de igualdade social e diversidade cultural.

A Educação do Campo no Campo é concebida para oferecer aos povos do campo uma educação adequada ao seu modo de viver, pensar e produzir. *NO CAMPO*: as pessoas têm direito a ser educadas no lugar onde vivem; *DO CAMPO*: as pessoas têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional que tinha como pano de fundo um espaço no campo visto como inferior, onde os tímidos programas que ocorreram no Brasil para educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

Para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo vem sendo concebida a Educação do Campo, Nos anos de 1990, o movimento

de Educação do Campo tem colocado em evidência problemas vinculados à escolarização dos povos camponeses, dentre eles: a ausência de escolas na área rural; a precariedade quanto à infraestrutura das escolas existentes no campo; a falta de professores com qualificação para a docência; uma gestão democrática participativa propiciando o desenvolvimento de práticas que condizem com a realidade; à necessidade de profissionais qualificados residentes no campo; a necessidade de projetos políticos-pedagógicos que reconheçam o modo de trabalho no campo e a realidade cultural camponesa; a dificuldade de acesso ao Ensino Médio e à Educação Superior, principalmente entre os beneficiários da reforma agrária.

Conforme as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, no artigo 2º das diretrizes, fala que a escola do campo precisa estar inserida na realidade do seu meio, nos saberes interdisciplinares, seja da comunidade, nos movimentos sociais ou ambiente escolar, onde precisa ser uma escola que tenha a cara dos povos do campo, que a terra seja um elemento chave, que a cultura, as lutas, a história do campo, seja ponto de partida para o trabalho em sala de aula, então não é qualquer escola, que fique apenas limitada ao mundo das primeiras letras, ou com conteúdos que não contribua para a criança e o jovem do campo resgatar sua autoestima de ser agricultor ou agricultora, precisa então estar plantada no solo do campo e produzindo conhecimentos sobre a realidade que ajude as pessoas que nela vivem a transformar – lá.

Conclusão

A gestão democrática tem grande importância para as escolas, no sentido de fortalecer a autonomia e promover uma maior participação popular na discussão e tomadas de decisão que afetarão não somente a comunidade escolar, como a própria sociedade onde a escola está inserida.

Ao encerrar este trabalho, é possível verificar, que a construção da escola democrática passa por longo período de conscientização que deve ser refletido entre gestor e toda comunidade escolar com objetivo de um papel mais participativo desses sujeitos e assim se comprometerem com o processo de mudança.

Sabemos que impossível mudar a forma atual de gestão, sem que se estabeleça a articulação entre a escola e a comunidade devido às barreiras existente de ambos os lados, a gestão da escola que muitas vezes não aceita a mudança e a

comunidade escolar que acha que não deve se comprometer no processo de construção da gestão.

Frente à especificidade da educação da educação do Campo e do movimento que a circunda pensar em uma gestão democrática é também compreender a ação escolar em si, como colaboradora desse desenvolvimento, concomitante à formação do sujeito educando, e da comunidade que a unidade está inserida.

Referências

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo, Cortez, 1992.

GADOTTI, M. I **Seminário Internacional Itinerante de Educadores/ 2ª Jornada Pedagógica da Escola Cidadã – Grupo de Estudos e Organização de Eventos Políticos Pedagógicos**. Alegrete e Uruguaiana, 1999.

GÓIS, Amanda Lituana Belo de, SILVA, Daise Kelly Alves da. **A importância da gestão democrática no processo de educação e formação escolar**. Graduandos do Curso de Pedagogia da UFPB. 2009.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999).

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Cleiton (1994). **Algumas considerações sobre a centralização e a descentralização do ensino**. Revista Brasileira de Administração da Educação. Brasília: 10 (I): 65-72.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E AS AMEAÇAS AO CONCEITO DE FAMÍLIA TRADICIONAL

Bruno do Prado Alexandre
(PPGEdu/UFMT/Rondonópolis)

Grupo de Pesquisa: Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC)

Raquel Gonçalves Salgado
(PPGEdu/UFMT/Rondonópolis)

Grupo de Pesquisa: Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC)

Resumo

Este artigo é resultado de uma investigação do tipo pesquisa bibliográfica e tem o objetivo de apresentar como as discussões em torno de temas, como as sexualidades consideradas dissidentes, especialmente a homossexualidade, as novas configurações familiares e, mais recentemente no Brasil, o termo “gênero” nos Planos Municipais de Educação têm representado ameaças ao conceito de família tradicional, pautado na heteronormatividade. Valho-me de teóricos, como Michel Foucault e Pierre Bourdieu, para analisar os discursos que têm ecoado em torno dessas questões, bem como de teóricos que discutem gênero e sexualidade para problematizar determinados aspectos, pontuando, sobretudo, a sexualidade e a família como construções sociais que se dão ao longo da história.

Palavras-chave: Sexualidades. Gênero. Família Tradicional.

Introdução

Importantes discussões vêm sendo travadas em nível nacional e internacional em torno de temas, como a homossexualidade, a família, as novas configurações familiares, as identidades sexuais e, mais recentemente no Brasil, a questão do termo “gênero” nos Planos Municipais de Educação (PME) de inúmeras cidades do país.

O cenário político, social, religioso e ideológico brasileiro tem favorecido o desvelamento do ultraconservadorismo e de uma considerável ascensão do fundamentalismo religioso que tem atravessado os discursos de representantes políticos, religiosos e de considerável parcela da população, que, por vezes, colocam-se contra as reivindicações dos grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTT), opondo-se à visibilidade das sexualidades consideradas dissidentes e das discussões de gênero no campo educacional.

As sexualidades que destoam da heterossexualidade têm representado, em certa medida, uma ameaça à norma, aos valores tradicionais e às instituições

“sagradas”, como a família. Frente a esse contexto, é interessante pensar a escola como uma instituição permeada por relações hierárquicas de poder, na qual se inscrevem discursos e que materializam determinados sentidos, e não outros, ocorrendo, por vezes, por meio da emergência da disciplina.

A disciplina assume um dos principais papéis no âmbito da escola, seja na docilização e controle dos corpos, seja no controle dos discursos ou na vigilância das ações e relações tecidas no espaço escolar.

Para tanto, segundo Foucault (2007), a produção do discurso é controlada, selecionada e redistribuída a todo instante por meio de uma série de mecanismos, com a finalidade de expulsar determinados poderes e perigos e estabelecer domínio sobre o acontecimento aleatório, além de esquivar a sua materialidade.

Logo, é pertinente a indagação no que tange à relação estabelecida socialmente entre a homossexualidade e a família, trazendo essa discussão à luz de alguns teóricos de gênero e sexualidade, no intuito de compreender como determinadas categorias são criadas e quais objetivos tentam alcançar.

A invenção da homossexualidade e a normatização das sexualidades

A transformação de comportamentos sexuais em categorias faz com que os sujeitos fiquem presos a determinados grupos, que são carregados de moralidade e de normas, fazendo com que a sexualidade seja prescritiva e fechada para outras possibilidades.

Nesse sentido, Ceccarelli (2008) afirma que a cultura ocidental, através do seu imaginário, inventa a homossexualidade, na perspectiva classificatória, e trabalha para a sua manutenção, enaltecendo a heterossexualidade como uma “sexualidade natural” e, conseqüentemente, autêntica, visto que nesta existe a possibilidade de procriação.

Nessa perspectiva, a “invenção” da homossexualidade colabora para a normatização das sexualidades, na medida em que estabelece categorias tomando como base a heterossexualidade, concebida como “normal e natural”, portanto, legítima, ao passo que as sexualidades que destoam desse padrão são consideradas desviantes, subversivas, anormais e patológicas.

Segundo Ceccarelli (2008), os critérios que determinam a forma “correta” das práticas e dos comportamentos sexuais são construídos culturalmente pelas

sociedades ao longo da história, assentados em valores e códigos morais de cada cultura. Nesse sentido, a civilização ocidental, constituída por valores judaico-cristãos, originalmente concebe a sexualidade de forma negativa, ainda sob o prisma do pecado original.

Esse mesmo sistema de valores, destaca Ceccarelli (2008), é o que classifica determinadas práticas sexuais como normais ou anormais, sendo a primeira a “natural” e a segunda a desviante, ou seja, aquela que vai contra a natureza. Para tanto, a “sexualidade natural”, e, conseqüentemente, ideal é a que assume a função procriativa, contudo, as demais experiências da sexualidade são vistas como desvio e perversão.

Logo, Ceccarelli (2008) pontua que os ideais culturais estabelecem os “critérios de normalidade” que devem ser seguidos sem questionamento. Tais discernimentos definem a sexualidade enquanto normal e inventa as sexualidades desviantes e transgressoras.

Percebida a validade dos conceitos e das normas e as intencionalidades em que são criadas socialmente, os conceitos de normalidade, naturalidade, família, entre outros, são passíveis de problematização.

Conceitos, como família e heterossexualidade, mostram-se dominantes, perpétuos, legítimos e opressores às diferentes maneiras de se viver a sexualidade e de se organizar enquanto família. No entanto, um simples questionamento ou a visibilidade de outras possibilidades de se viver e experienciar a sexualidade é capaz de pôr em estado de alerta a defesa da família tradicional e da manutenção da ordem vigente.

Na medida em que as sexualidades e as ditas “condutas desviantes” tornam-se visíveis, ecoam-se discursos desestabilizadores à família tradicional e à heteronormatividade, visto que, segundo Foucault (2007), a sexualidade se constitui em uma das regiões que recebe maior vigilância, como se o discurso ocupasse nesse campo um espaço privilegiado de poder.

O lugar ocupado pela instituição “família” e pela heterossexualidade representam espaços privilegiados de poder, já que produzem discursos de verdade, discursos oficiais e, portanto, inquestionáveis. Foucault (2007) afirma que a vontade de verdade nas sociedades ocidentais, quando amparada em determinada instituição, exerce, por vezes, sobre os outros discursos uma pressão e um poder de coerção.

Nesse sentido, “essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas” (p. 17).

Para tanto, Foucault (2007) evidencia que aos discursos são concedidos lugares oficiais, como os religiosos, jurídicos, políticos, científicos, entre outros, que estão profundamente presos aos rituais que conferem legitimidade, uma vez que possuem um lugar previamente estabelecido nas sociedades.

Com forma de funcionar parcialmente distinta há as “sociedades de discurso”, cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição. (FOUCAULT, 2007, p. 39, grifo do autor).

Nessa perspectiva, os discursos religiosos, políticos e científicos estão constantemente atravessados entre si. Dada à validade e legitimidade da ciência, o discurso científico é constantemente utilizado para legitimar a coerência das práticas heterossexuais a exemplo das homossexuais.

Tal uso é feito de acordo com as necessidades e conveniências, assim como os fundamentalistas religiosos que aliam a “proibição divina” das práticas homossexuais ao discurso científico que reforça a lógica binária e a coesão entre corpo, gênero e sexualidade.

A sexualidade humana não se reduz apenas ao determinismo biológico, como os estudos de gênero e sexualidade têm apontado. Contudo, a deturpação do discurso científico, atrelado ao religioso, acaba por “patologizar” as experiências e práticas homossexuais.

O processo de naturalização e normalização se dá, segundo Louro (2008), de forma repetidamente no cotidiano através de recomendações que servem de referência a todos e, por isso, se faz eficaz gerando a ideia de naturalização. A diferença só existe quando comparada ao modelo tomado como referência. A diferença não é natural, é naturalizada. A diferença é, portanto, ensinada.

Bourdieu (1983) afirma que a relação de produção linguística, e então discursiva, estabelece-se a partir da força simbólica presente no locutor e no interlocutor, logo a competência representa a capacidade de se fazer escutar, já que

a língua, nessa perspectiva, é tida como um instrumento de poder e não meramente de comunicação.

Desse modo, quando um discurso é proferido, a intenção não se reduz apenas à compreensão, mas à obediência, ao respeito, ao reconhecimento. Logo, Bourdieu (1983) assegura que a linguagem ou o discurso legítimo pode ser compreendido como aquele que é autorizado e, portanto, deve ser recebido.

A ciência do discurso é quem diz quem pode falar (de fato e de direito), a quem pode falar e como pode fazê-lo. Nessa perspectiva, Bourdieu (1983) destaca que o discurso exige a presença de um emissor autorizado e, portanto, autêntico que também requer a presença de um receptor que é legítimo, capaz de reconhecer o que está sendo pronunciado.

Gênero, sexualidade e as novas configurações familiares

No Brasil, lutas acirradas estão sendo travadas no campo do discurso, no que se refere às questões de gênero e sexualidade, principalmente às novas configurações familiares, à adoção de crianças por casais homoafetivos e à retirada do termo gênero dos Planos Municipais de Educação de várias cidades do Brasil.

Os discursos ecoados pelo conservadorismo têm evidenciado que a união entre pessoas do mesmo sexo tem representado uma ameaça à dita “família tradicional”, devido às represálias e investidas que o tema tem sofrido, apesar de já ter sido aprovado legalmente no ano de 2013.

Mecanismos ideológicos têm sido empreendidos, de acordo com Bento (2012), a fim de legitimar e reiterar a sacralidade da “família tradicional”, vendo-a como a única forma autêntica de reprodução da espécie, uma organização natural válida, sendo tudo o que foge aos padrões da heterossexualidade tratado como patologia.

Para tanto, um documento intitulado “Estatuto da Família” está tramitando no plenário nacional, a fim de atribuir o conceito de família apenas às uniões heterossexuais, ou por comunidade formada por um dos dois e seus descendentes. Tal documento destitui uniões não heterossexuais como família.

Desse modo, para Bento (2012), a dita “família tradicional” sente-se ameaçada por ideais que concedem autonomia aos sujeitos em construir novos valores e arranjos familiares, abalando, portanto, a ideia de família que tem sido tratada na sociedade como privilégio legítimo da heterossexualidade.

A família concebida enquanto valor empobrece, desqualifica e deslegitima outras possibilidades de organização familiar, já que partem do princípio de que estão fora dos padrões de normalidade estabelecidos socialmente ao longo da história nas sociedades ocidentais, como afirma Bento (2012).

No entanto, considerando o conceito de família, como muitos outros, sob o prisma da construção social, produto de uma sociedade e de um dado contexto histórico, a sacralidade da família tradicional está se desfazendo, apesar dos apelos fundamentalistas e conservadores. Desse modo, Bento (2012) mostra que é interessante recorrer à própria Bíblia, uma das principais bases intencionalmente utilizadas para abominar as práticas sexuais e uniões não heterossexuais, no intuito de revelar quão falho e contraditório é o discurso sobre a “família sagrada”, lugar onde a paz e o amor, supostamente, fazem morada, onde o cuidado e a harmonia estão sempre presentes.

Assim, Bento (2012) destaca que é importante notar os casos de castigos provocados por Deus-Pai aos seus filhos pela desobediência humana (Gênesis 3, 14-24), a inveja entre irmãos que resulta no assassinato de um deles e episódios de incesto entre pais e filhas (Velho Testamento, Gênesis 19, 34-36).

Importa dizer que tais passagens bíblicas servem para mostrar aos que buscam na Bíblia justificativas “legítimas” para discriminar e abominar determinadas subjetividades e grupos sociais (homossexuais, negros, diferentes arranjos familiares entre outros) quão contraditório e anacrônico (intencionalmente) é esse discurso pautado em uma sexualidade natural, uma família natural e harmônica, como espaço de afeto e de cuidado.

[...] Manutenção de linhagem, conquista e expansão de patrimônio, preservação da honra mediante a utilização sistemática da violência são marcas de uma instituição que está longe de ser o paraíso idílico presente nos discursos daqueles que atacam a união civil e adoção de pessoas do mesmo sexo. “Precisamos preservar a família!” Brandam senhoras e senhores com a Bíblia debaixo dos braços. (BENTO, 2012, p. 277, grifo da autora).

A utilização da Bíblia para condenar as práticas que estão fora da sexualidade e da norma heterossexual é feita de forma intencional e seleta de trechos que se posicionam contra práticas que ferem, sobretudo, a lógica heteronormativa, descartando a conjuntura histórica em que tais acontecimentos se processam.

O movimento fundamentalista e conservador tem ecoado com muita força, ao passo que é apoiado por considerável parcela da população e por parte da mídia que reforça e dissemina tais ideias pelo fato de se sentirem ameaçadas pelos novos arranjos familiares, pelas discussões de gênero que ressoam discursos que desestabilizam a confortável posição do patriarcado, indagando conceitos tidos como inquestionáveis.

Nesse sentido, Bourdieu (1983) afirma que o discurso pode receber valores muito diferentes de acordo com o público ao qual ele é dirigido. Assim, a sua validade é constantemente questionada, quando dirigida a receptores que não o reconhecem como legítimo e, portanto, dominante.

Para que uma forma de linguagem se imponha entre outras [...] como a única legítima e, para que se exerça o efeito de dominação reconhecida [...] é preciso que o mercado linguístico esteja unificado e que, na prática, os diferentes dialetos de classe ou de região se comparem à língua legítima. [...] Quando uma língua domina o mercado, é em relação a ela, tomada como norma, que se definem os valores atribuídos às outras expressões e às diferentes competências. (BOURDIEU, 1983, p. 154).

A ameaça suscitada pelas novas organizações familiares habita no questionamento quanto à noção de família original impregnada na cultura ocidental. Contudo, segundo Ceccarelli (2007), a história é capaz de oferecer justificativas quanto ao medo frente ao novo e à mudança, fazendo-se sempre necessária uma nova reorganização simbólica para que haja outra leitura de mundo. Além disso, os conceitos de família variam de acordo com cada cultura, e são subordinados à ordem social que os produz e os mantém.

Nessa perspectiva, Ceccarelli (2007) afirma que o novo é, por vezes, visto como uma ameaça, fazendo com que haja uma nova reavaliação das representações que confortam as nossas angústias. No entanto, o questionamento frente às “verdades” nos mostra o quanto elas não passam de construções históricas datadas, que podem a qualquer momento ser abaladas por outras perspectivas.

Desse modo, a humanidade constantemente se vê em crises diante de suas referências simbólicas, tendo, portanto, que se reorganizar coletivamente, no intuito de que se possa fazer uma nova leitura de mundo. Nesse cenário de mudanças e rupturas, com valores sociais e morais por vezes obsoletos, os novos arranjos ou configurações familiares se mostram, segundo Ceccarelli (2007), como ameaças à

família tradicional (nuclear), já que são constituídas por outras possibilidades, como as famílias monoparentais, as homoparentais, as adotivas, as recompostas, as concubinárias, as temporárias, as de produção independente, entre outras.

Ceccarelli (2007) destaca que, além dessas outras possibilidades de família, as formas de procriação se mostram inovadoras quanto à forma tradicional de reprodução, tais como: barriga de aluguel, embriões congelados, procriação artificial com doador anônimo de esperma, entre outras.

Muitas das formas reprodutivas e de filiação sempre existiram, entretanto, eram marginalizadas ou vistas como fatalidade, no caso de crianças, na maioria das vezes, sendo criadas apenas pela mãe. Contudo, Ceccarelli (2007) mostra que, na medida em que as pessoas envolvidas nesses novos arranjos familiares passaram a exigir seus direitos e, portanto, a ter visibilidade, um grande debate se instaurou em torno dos desdobramentos que essas configurações trariam à vida da criança.

Vale dizer que, de acordo com Ceccarelli (2007), o fato de nascer da união de um homem e de uma mulher não basta necessariamente para a criança ser filho ou filha dessas pessoas, ou ainda, colocar uma criança no mundo não faz dos genitores pais de uma criança, visto que o nascimento (fato físico) precisa ser transformado em filiação (fato social e político) para que, imersa em uma ordem simbólica (fato psíquico), a criança se constitua enquanto sujeito.

O modelo tradicional de família traz os papéis para homens e mulheres bem definidos, ao passo que a eles cabe dirigir a família e prover as necessidades da casa e a elas cuidar da organização da casa e dos filhos, unidos para sempre pelos laços sagrados e “indissolúveis” do matrimônio, de modo que as desavenças do casal não representem ameaça à família. Segundo Ceccarelli (2007), esse modelo “ideal” é defendido por um grande número de pessoas como o único capaz de sustentar a ordem social.

O sistema representativo do que consideramos “família”, afirma Ceccarelli (2007), varia entre as sociedades e é representado por fatores conscientes ou inconscientes que definem a maneira como o mundo social é organizado, sendo, portanto, qualquer modelo de família subordinado à ordem dominante. Logo, a ordem social vigente da cultura ocidental afirma a família como algo natural, sagrado, imutável e inquestionável. Esse modelo “ideal”, centrado no poder patriarcal, é amplamente apoiado pela Igreja e pelo Estado, que regulam e fabricam a família,

estabelecendo regulamentações patrimoniais, de sucessão, de sobrenome, entre outras.

Nesse sentido, em nome da manutenção da ordem social, da sacralidade da família nuclear, da suposta sexualidade natural, da legitimidade do patriarcado, das desigualdades de gênero, a opressão e a marginalização das minorias sexuais continuam se reproduzindo e se perpetuando. Para a mudança desse quadro, algumas discussões precisam ser extintas para que não se cristalizem “verdades absolutas” criadas socialmente.

Para tanto, um fervoroso debate se instaurou e disputas ideológicas, políticas e sociais, atravessadas pelo discurso cristão aliado ao fundamentalismo religioso, está sendo travado, visto que as discussões de gênero e sexualidade têm sido no Brasil vilipendiadas, deturpadas e, sobretudo, retiradas silenciosamente dos Planos Municipais de Educação de inúmeras cidades do país.

As mídias sociais pouco noticiaram a respeito dessas questões, ao passo que os Planos Municipais de Educação de todo o Brasil têm sofrido fortes investidas conservadoras e religiosas com a finalidade de retirar o termo “gênero”, a fim de desautorizar que discussões em torno das sexualidades sejam realizadas no espaço escolar.

Discutir gênero na escola é visto socialmente por determinados grupos e por parte da população como uma ameaça que tende a desestabilizar a ordem vigente e os valores enaltecidos e sacralizados, como a família, a procriação e o casamento, além de colocar em xeque a naturalidade dos papéis de gênero, que definem os distintos espaços que devem ser ocupados pelo homem e pela mulher na sociedade.

A chamada “ideologia de gênero” é um conceito criado e utilizado por fundamentalistas religiosos e por políticos conservadores para deturpar as sérias discussões de gênero que vêm sendo travadas por conceituados teóricos e pesquisadores, nos âmbitos nacional e internacional, ao longo de algumas décadas.

Algumas considerações

Muitos dos defensores conservadores que se colocam contrários às discussões de gênero utilizam-se do discurso científico para desqualificar as discussões e produções advindas de longas e sérias pesquisas realizadas sobre o assunto até os dias atuais.

Segundo Louro (2008), é importante entender gênero e sexualidade como questões e conceitos que são constantemente construídos ao longo da história pelas instâncias culturais e sociais num processo sempre inacabado, afirmando em cada cultura o conceito de normalidade e a fronteira da diferença com significados e significantes atribuídos no decorrer dos tempos.

Logo, para Louro (2008), fazer-se mulher ou homem constitui-se em uma construção histórica, cultural e social e não em um ato definitivo e determinadamente biológico, uma vez que os gestos, condutas e comportamentos são definidos socialmente como pertencentes a sujeitos/as distintos/as.

Ser homem e ser mulher se dá por meio de processos que se desenvolvem no âmbito de determinada cultura. Nesse sentido, Louro (2008) afirma que não é o corpo biológico que define ser homem ou mulher, mas a construção do gênero e da sexualidade que se produz ao longo da vida.

Nesse sentido, de acordo com Brabo e Costa (2008), conceber o termo gênero na contemporaneidade, na perspectiva da ordem social e institucional, entendendo-o como aquele que define apenas o que é ser homem e o que é ser mulher, acaba por determinar e legitimar desigualdades históricas entre os sexos, através dos níveis econômico, social, político e cultural.

Para tanto, segundo Brabo e Costa (2008), é fundamental que as questões de gênero sejam concebidas na perspectiva dos direitos humanos, a fim de erradicar a discriminação, a violência e a opressão das mulheres. É necessário também o reconhecimento da luta de grupos minoritários que lutam pela busca de justiça social e que são expressões das demandas sociais, no intuito de que se deixe guiar por princípios democráticos, como liberdade, justiça e direitos humanos.

A desigualdade, bem como destacam Brabo e Costa (2008), não é algo natural ou dado; é construída e mantida pela sociedade a fim de garantir os interesses de determinados grupos, sendo reproduzida fortemente ainda nos dias atuais, representando uma contradição à cidadania.

Entretanto, ao tratarmos do conceito de cidadania, é necessário compreendê-lo como algo produzido historicamente e que se modifica conforme o tempo e o espaço. Nesse sentido, Brabo e Costa (2008) afirmam que os direitos variam de acordo com as necessidades dos diferentes grupos sociais e em diferentes

sociedades. Assim, já é possível falar em “cidadanias”, uma vez que se mostram diferentes para cada grupo social.

Para que a escola e a educação representem mecanismos de combate às disparidades sociais e aos preconceitos, às desigualdades sexuais e de gênero, à garantia da cidadania, é imperioso que os Planos de Educação, em âmbitos nacional, estadual e municipal, contemplem discussões que abordem tais questões com seriedade e sob a perspectiva da ciência e não de discursos científicos intencionalmente distorcidos e, portanto, falaciosos.

Finalmente, importa dizer que as discussões de gênero e sexualidade não têm por objetivo acabar com a heterossexualidade, com a reprodução natural ou com a família tradicional, mas assegurar o respeito, a visibilidade e a igualdade de direitos, além de por em xeque os conceitos de normalidade e naturalidade, que giram em torno da sexualidade humana, tomando a heterossexualidade como norma, a fim de desconstruir o caráter desviante, que circula no imaginário social, criado em torno das homossexualidades e de suas lutas e embates políticos.

Referências

- BENTO, B. **As famílias que habitam “a família”**. *Sociedade e Cultura*. Goiânia, v. 15, n. 2, p. 275-283, jul./dez. 2012.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. In: ORTIS, R. (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 156-183.
- BRABO, T. S. A. M.; COSTA, R. B. **Direitos humanos, cidadania e gênero: breves reflexões para a educação**. *Revista ORG & DEMO* (Marília), v. 9, n. 1/2, jan./dez., 2008. p. 57-74.
- CECCARELLI, P. R. **Novas configurações familiares: mitos e verdades**. *Jornal de Psicanálise*. São Paulo, 40(72), jun. 2007. p. 89-102.
- CECCARELLI, P. R. **A invenção da homossexualidade**. *Bagoas: Revista de Estudos Gays*, n. 02, 2008, p. 71-93.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. *Pro-Posições*. São Paulo: UNICAMP, v. 19, n. 2 (56), maio/ago, 2008. p. 17-23.

POR ENTRE CACTOS E ESPINHOS: UM OLHAR SOBRE OS GÊNEROS EM VIDAS SECAS

Rosângela Aparecida Cardoso da Cruz
UFMT/PPGedu/CUR

Grupo de Pesquisa: Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC)

Resumo

Por meio deste artigo, tem-se a pretensão de, a partir da obra *Vidas Secas* (1999), do autor Graciliano Ramos, desenvolver uma breve análise limitada acerca dos gêneros, sobretudo, por meio da personagem feminina representada por Sinhá Vitória. Especificamente, inferir a relevância e perspicácia com que lida o autor ao retratar a figura da mulher mulata como dotada de inteligência, raciocínio e cálculos em contraposição à figura do homem branco e loiro, supostamente secundarizado, todos sobreviventes do bruto sertão nordestino. Para tanto, utilizaremos como referencial teórico os conceitos apreendidos em Garbuglio (1987), Scott (1995), Bakhtin (1992), Barros (1997), Marinho (1997), Moreno (1999) e Louro (1997) entre outros.

Palavras-chave: Gênero. Identidade. Sertão.

Por entre as pedras do caminho: Graciliano Ramos

A 27 de outubro de 1892, em Quebrangulo, Alagoas, nascia o menino Graciliano Ramos, filho do casal Sebastião Ramos de Oliveira e dona Maria Amélia Ferro e Ramos. Era o primogênito dos dezesseis filhos que aumentariam a família. Desde pequeno, teve que se acostumar às durezas da vida, à rigidez das palavras e à falta de afeto familiar. Àquela época, não se via imposição em mocinhas constituírem matrimônio, mesmo sendo menores de idade e, desta feita, contava a mãe com 15 anos incompletos e o pai já no auge dos seus 37 anos. Nas palavras do próprio Graciliano *apud* Facioli:

Meu pai, Sebastião Ramos, comerciante miúdo, casado com a filha de um criador de gado, ouviu os conselhos de minha avó, comprou uma fazenda em Buíque, Pernambuco, e levou para lá os filhos, a mulher e os cacarecos. Aí a seca matou o gado e seu Sebastião abriu uma loja na vila (Graciliano, 1970 *apud* FACIOLI, 1987).

Graciliano caracterizava o pai e a mãe conforme as imagens que se lhe apresentaram na infância. O pai “um homem sério, de testa larga, uma das mais belas testas que já vi, dentes fortes, queixo rijo, fala tremenda”. Por meio dessas adjetivações, apesar de enfatizar a severidade do pai, não deixa de demonstrar certo

carinho, afeto e admiração pela figura do senhor Sebastião Ramos. Em contrapartida, a imagem da mãe remete a “uma senhora enfezada, agressiva, ranzinza, sempre a mexer-se, bossas na cabeça mal protegida por um cabelinho ralo, boca má, olhos maus que em momentos de cóleras se inflamavam em um brilho de loucura.”

Segundo o autor, eram raros os momentos em que a mãe demonstrava reflexos de brandura, quiçá naqueles de harmonia conjugal, todavia, “qualquer futilidade restituía-lhe o azedume”. E assim, neste ambiente hostil, foi crescendo a criança Graciliano Ramos, como ele próprio dizia, os pais o apresentaram desde muito cedo aos “bolos, chicotadas, cocorotes, puxões de orelha”, ressalta, ainda, que esse “método” o acompanhou por toda a infância. (FACIOLI, 1987)

A alfabetização foi iniciada em casa em meio a pancadas e xingamentos, relembra o senhor Graciliano Ramos que muitas foram as vezes que se via junto dele “um homem furioso, segurando-me o braço, açoitando-me.” Em função disso, em meio aos próprios conflitos interiores, se conscientizava de que era insignificante, “tão insignificante e miúdo como as aranhas que trabalhavam na telha negra.” Assim foi se consumando a infância embrutecida do nosso estimado autor. (FACIOLI, 1987)

Conta, ainda, que nessa trajetória, árduos foram os caminhos que o conduziram à alfabetização, ao encontro de hostis e agressivas formas de o ensinarem a cartilha do ABC. Fora, praticamente, forçado a aprender a ler sozinho, haja vista não ter encontrado proveito algum nas escolinhas pelas quais passara. Neste sentido, ressalta Graciliano que muitas foram as vezes que adormecera debruçado sobre as cartilhas, de modo que tornara-se conhecedor das letras. A esse respeito salienta que “como levava uma vida bastante chata, habituei-me a ler romances.” E assim, por entre duras penas e pedras do sertão nordestino, desabrochava para a vida literária o jovem Graciliano Ramos.

Muitas coisas haveriam, ainda, de acontecer até se tornar um homem das letras, o que não cabe discorrer aqui neste artigo, mas que é digno da atenção por parte de qualquer leitor que tenha vontade de saber acerca de um dos maiores nomes da literatura brasileira. Apesar de muitos tropeços e percalços que a vida lhe rendera, Graciliano se tornara um grande escritor. Trazia no âmago resquícios da dura arte de sobreviver em meio às agruras do sertão nordestino, não por acaso estes reflexos perpassam todas as suas obras, enleando-se ora pelos caminhos do real ora pelos

da ficção. Seus escritos cumprem a função de proporcionar ao leitor reflexões em torno da situação de penúria e miséria às quais vivem submetidos os povos do sertão.

Em tese, embora ficcionais, os romances gracilianescos cumprem a função social de revelar ao leitor uma das faces do Brasil que, por motivos que ora nos são alheios, instituições responsáveis insistem em ocultar. Nas considerações de Garbúglio (1987,p.385), “tornando-se marco de reflexão obrigatória na literatura brasileira, sua obra é ponto de referência em qualquer discussão dos graves problemas que afetam toda nossa cultura e todo nosso pensamento.”

Entre caatingas e mulungus, sobrevivem as Vidas Secas.

Dentre os vários romances de autoria do senhor Graciliano Ramos, debruçar-nos-emos sobre Vidas Secas, apresentando aos leitores a obra sob a perspectiva dos gêneros, sobretudo, enfatizando a representação da personagem Sinhá Vitória. A referida obra é um romance escrito, por volta de 1937, em terceira pessoa, sob a ótica do discurso indireto livre, cujo recurso proporciona ao narrador um suposto afastamento em relação às personagens, embora possibilite ao leitor um maior aprofundamento em relação ao mais íntimos dos pensamentos dos retirantes bem como aos da cadela Baleia. Por meio desse recurso, o pensamento do narrador parece se fundir com o das personagens, ora se aproximando ora se distanciando.

Marinho (1997) recorre a Bakhtin para dizer que essa especificidade se dá pelo fato de: “o herói e o autor exprimirem-se conjuntamente, de, nos limites de uma mesma e única construção, ouvirem-se ressoar as entoações de duas vozes diferentes.” (BAKHTIN,1988, p.177) De fato, a linguagem é uma arte que não pertence aos sobreviventes de Vidas Secas e, assim, o narrador onisciente assume a responsabilidade de não interferir nos fatos narrados, embrenhando-se juntamente com o leitor na composição de um cenário seco e silencioso tal qual as suas próprias personagens.

O romance acima mencionado fora publicado pela Livraria José Olympio em 1938, sendo uma narrativa composta por treze capítulos, os quais, segundo o autor, foram escritos sem, necessariamente, obedecerem a uma ordem cronológica, isto é, não houve um seguimento na elaboração da narrativa. Curiosamente “Baleia” – o nono capítulo – foi o primeiro a ser escrito em 4/5/1937, sendo seguido pelo quarto capítulo “Sinhá Vitória” algum tempo depois. (FACIOLI, 1987) Ao término dos treze

capítulos, depois de organizados sequencialmente, saltava-se para o mundo, oriundo das entranhas da literatura brasileira, o romance *Vidas Secas*. Conforme considerações do próprio Graciliano *apud* Faccioli:

O que me interessa é o homem, e homem daquela região aspérrima. Julgo que é a primeira vez que esse sertanejo aparece em literatura. Os romancistas do Nordeste têm pintado geralmente o homem do brejo. É o sertanejo que aparece na obra de José Américo e José Lins. Procurei auscultar a alma do ser rude e quase primitivo que mora na zona mais recuada do sertão, observar a reação desse espírito bronco ante o mundo exterior, isto é, a hostilidade do meio físico e da injustiça humana (Graciliano, 1970 *apud* FACIOLI, 1987, p. 64).

Ressalta o autor a importância de se dar vida e tornar sujeito o homem do sertão, o retirante guerreiro que luta todos os dias e com todas as forças contra a própria natureza, em prol da sua sobrevivência e a dos seus, ou seja, o homem embrutecido pela aspereza e hostilidade da região nordestina acometida pela seca. Os reflexos e as marcas desse ambiente inóspito são deixados nos seres tanto humanos quanto animais, os quais, ali duelam, cotidianamente, pela arte da sobrevivência, contra os ares da morte que insistem em rondar suas vidas. Os retirantes retratados no romance em questão representam fielmente a face de um suposto “mundo coberto de penas”, palco das agourentas arribações que espreitam a morte de algum ser vivo para que seja por elas devorado.

Na planície avermelhada...vagueiam as Vidas Secas: a história

Em meados do ano de 1941, uma família de sertanejos atravessa o bruto sertão nordestino em busca de alguma esperança e formas de sobrevivência. Fabiano, Sinhá Vitória, Menino mais Velho, Menino mais Novo e a Cadela Baleia seguem o percurso de um antigo rio, agora seco e esturricado. Depois de muito perambular sob o sol escaldante do Nordeste, chegam a um casebre abandonado e por lá resolvem instalar moradia, porém, com a vinda da tão esperada chuva também vem o patrão, o qual depois de muito relutar, permite que permaneçam ali em troca dos serviços de vaqueiros de Fabiano. Sinhá Vitória sonha com uma cama de couro e o marido tem esperanças de ter o próprio gado. Todavia, ao final de um ano, o sertão novamente é assolado pela seca e os retirantes, em um movimento cíclico, tornam a peregrinar, praticamente “engolidos” pelo sertão, transformados em criaturas praticamente selvagens.

Percebes quão grandiosa é a riqueza que se apresenta no referido romance, caro leitor? Quiçá a possibilidade de se reportar a um passado longínquo que se mantém em evidência até os dias atuais. Econômico nas palavras, o senhor Graciliano Ramos reproduz em suas personagens a carência no trato com a linguagem, de modo que os retirantes da já mencionada obra não possuem o domínio da eloquência, comunicam-se por meio de grunhidos e monossílabos. Conforme considerações do próprio Graciliano *apud* Facioli:

Por pouco que o selvagem pense – e meus personagens são quase selvagens – o que ele pensa merece anotação. Foi essa pesquisa psicológica que procurei fazer: pesquisa que os escritores regionalistas não fazem nem mesmo podem fazer, porque comumente não conhecem o sertão, não são familiares do ambiente que descrevem (Graciliano, 1970 *apud* FACIOLI, 1987).

Muitas foram as intempéries pelas quais passaram a família dos retirantes de Graciliano. No entanto, deixo por aqui tais acontecimentos, nobre leitor, para direcionar esta proposta de artigo com vistas aos estudos de gênero, sobretudo, a partir da personagem Sinhá Vitória.

Por entre as vidas e as secas: os gêneros

É perceptível no romance *Vidas Secas* a sobreposição da figura feminina em detrimento da masculina, ou seja, Sinhá Vitória possui características que se sobrepõem às de Fabiano, sobretudo, em relação aos cálculos, os quais, cultural e historicamente, sempre foram relacionados aos saberes masculinos. Essa visão se mostra conforme uma concepção androcentrica e hegemônica, da qual o homem (ser masculino) é visto como centro das coisas, como um modelo a ser seguido. (LOURO, 1997). Para Moreno (1999, p.23), o androcentrismo é a capacidade de pensar o “ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo”.

Uma vez que o sujeito é fortemente atravessado por pensamentos e influências sociais, pode-se evidenciar que a identidade é construída conforme a imagem de mundo que a ele é fornecida, isto é, múltiplas vozes perpetuam-se através do tempo, pré-determinando um modelo organizacional, no qual, na maioria das vezes, o sujeito é condicionado a viver sob normas, regras, dogmas e paradigmas pré-estabelecidos

pela sociedade vigente. Nesse caso, a sociedade seleciona, exclui e segrega, haja vista, esta multiplicidade de vozes ser permeada pelas relações de poder, as quais vão pré-determinando os discursos a serem reproduzidos.

Neste sentido, a gente de Graciliano é vorazmente excluída socialmente, prezado leitor, e, em função disso, a questão que se apresenta no romance – a seca - é também uma forma de dizer que as coisas no Brasil, ou, pelo menos em parte dele, não vão nada bem, assim, torna-se pertinente indagar de que tipo de seca realmente falava o autor. Sabiamente, Graciliano encontrou a melhor maneira de demonstrar isso representando “a força”, “o governo”, enfim, o poder, a partir daqueles que supostamente detinham o domínio sobre a linguagem. A esse respeito, ressalta Ricardo Ramos (1987, p.12) que “o soldado amarelo representa a força que suporta o fazendeiro, que não faz as contas direito, e a sequência inteira, até a prisão e a surra, está bastante clara.” No entanto, a quebra de paradigma acontece quando, conforme Ramos (1987), o autor se propõe a “localizar a mulata Sinhá Vitória e o alourado Fabiano, em plena ascensão do fascismo, com o mito da superioridade racial ariana, ela cafuza e inteligente a dirigir o marido branco e bruto.” (idem) Como já é sabido, a época do fascismo revelou tempos difíceis. Mas esta já é uma outra história, caro leitor...

Assim, intencionalmente ou não, Graciliano perpassa os caminhos dos estudos de gênero, sobretudo em relação à imagem da mulher. É bem verdade que os retirantes sobreviviam em meio às situações de aniquilação e miséria, não restava muito à mulata Sinhá Vitória, entretanto, assumia sempre o posto de líder da família. No início da narrativa é possível perceber a imponência da figura da mulher ao carregar, em meio ao sol escaldante do sertão, “o filho mais novo escanchado no quarto e o baú de folha na cabeça...” (RAMOS, p.9). Além disso, era sempre a mãe a seguir na frente apontando uma provável direção, “Sinhá Vitória estirou o beijo indicando vagarosamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que estavam perto.” (RAMOS, p.10)

Nas considerações de Costa e Sacramento (2012), desde muito tempo que as mulheres foram condicionadas a viverem resignadas sob a égide de uma cultura falocêntrica, todavia, tais mecanismos não se constituem empecilhos quando elas decidem por um enfrentamento em relação à força opressora e, para tanto, são capazes de desenvolverem “estratégias de resistências, ainda que silenciadas e

confinadas ao espaço doméstico.” Para as autoras, Sinhá Vitória rompe com a hierarquia vigente, uma vez que, em pleno século XX a região Nordeste do Brasil é caracteristicamente palco da mais pura dominação masculina. Neste sentido, pontuam as autoras que:

As relações entre os sexos, nas diferentes sociedades, evidenciam, sobretudo, dicotomias nos exercícios dos papéis sociais, pautados, predominantemente, a partir de um ponto de vista misógino, pelo qual o masculino exerce domínio sobre o feminino, e/ou outras categorias a elas relacionadas. Os discursos construídos sobre a atuação dos sujeitos nas sociedades ocidentais fundamentaram-se em conceitos naturalistas e universalistas: estes inscreveram nos corpos uma identidade fixa, incapaz de dar conta das heterogeneidades e variabilidades dos gêneros. Apesar da capacidade de resistência daqueles que estavam subjugados aos referidos discursos, observa-se a permanência desses paradigmas totalizantes ainda na contemporaneidade (COSTA & SACRAMENTO, 2012, P.62).

É pertinente lembrar que, numa visão mais abrangente da palavra, “gênero”, conforme Scott (1995, p.1):

Gênero (gender), s., apenas um termo gramatical. Seu uso para falar de pessoas ou criaturas do gênero masculino ou feminino, com o significado de sexo masculino ou feminino, constitui uma brincadeira (permissível ou não, dependendo do contexto) ou um equívoco.

Ressalta a autora que muito mais que tentar codificar as palavras, torna-se relevante atribuir sentidos às suas histórias, ademais, vale lembrar que esse processo histórico se constitui por meio de uma relação dialógica entre os sujeitos, na qual a subjetividade de cada um é explicitada ou ocultada conforme as relações de poder pelas quais é permeada. Salienta, ainda, a autora que, durante muito tempo, usou-se o termo gramatical “gênero” para se referir ao caráter e/ou ao sexo do indivíduo, além disso, informa também que do referido termo, recentemente, sobretudo, a partir dos anos 60, apropriaram-se as feministas ou, em outras palavras, aquelas estudiosas com olhos voltados às mulheres.

Por pensar que os estudos relacionados às mulheres colocavam-nas em posições, especificamente, separadas do sexo oposto (uma vez que, comumente, empregava-se o uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”), estudiosas feministas americanas optaram por fazer uso do termo “gênero” como forma de enfatizar que homens e mulheres não podem ser compreendidas e/ou estudadas separadamente. Diante disso, a utilização do já mencionado termo tinha a função de

generalizar e tornar recíprocos os estudos acerca destes. Nesse sentido, enfatiza (SCOTT, 1995, p.7):

O termo "gênero", além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro.

Todavia, Graciliano Ramos já tornava protagonista a imagem da mulher retirante e, sobretudo, mulata, permeada por uma cultura calcada no mais abrupto falocentrismo, sem, necessariamente, fazer alusão ao feminismo. É sabido, entretanto, que o processo constitutivo das identidades é atravessado por múltiplas vozes, as quais tendem a ser assimiladas, reestruturadas e/ou modificadas, pressupõe-se, por conta disso, uma cadeia de transmissão de valores e influências, tanto sociais quanto históricas e culturais, por meio de enunciados que cumprem a função de modelar o sujeito aos padrões e moldes prescritos pela sociedade vigente. Nesse sentido, é possível dialogar com Bakhtin (1992), o qual ressalta que as vozes alheias presentes nos enunciados constituem, segundo o autor, a alteridade da língua. Nas palavras do autor:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, também em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, p.314).

Uma vez que o enunciado constitui-se como um elo na cadeia da comunicação verbal, haja vista afirmações do próprio Bakhtin parte-se do pressuposto de que a linguagem do sertanejo Fabiano estava impregnada de discursos anteriores, os quais também remetiam à condição de selvageria, cuja habilidade no traquejo com as palavras não lhes eram permitidas. Dessa concepção dialógica são partícipes as crianças e Sinhá Vitória. A representação da linguagem no romance é sempre sombreada pela presença de outra, não pertence a Fabiano e aos seus. Segundo Marinho (1997, p.251):

A linguagem é dos outros, como tudo mais. Faz uso dela como da fazenda: de passagem, de empréstimo, sem se sentir dono. Fabiano sente que a apropriação que faz da linguagem é indevida: só os homens têm direito a ela e ele é só um cabra, um bicho.

Conforme Moreno (1999, p.14), sabe-se que “a nossa forma de pensar está fortemente condicionada pela sociedade à qual pertencemos, por sua cultura e por sua história.” Assim, por conta do envolvimento nesta teia de entrelaçamentos discursivos, é por meio da linguagem que se institui a primeira lição de como organizar o pensamento, e às palavras cabe a tarefa de denominar as coisas e as pessoas, constituindo-se em enunciados cristalizados. Essa visão em relação à palavra fica evidente no trecho a seguir, o qual mostra a resignação do vaqueiro:

Pisou com firmeza no chão gretado, puxou a faca de ponta, esgaravatou as unhas sujas. Tirou do aió um pedaço de fumo, picou-o, fez um cigarro com palha de milho, acendeu-o ao binga, pôs-se a fumar regalado.

__ Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta.

Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros (RAMOS, 1999, p.18).

Percebe-se outro aspecto polifônico no romance a partir da relação dialógica no discurso interior de Fabiano, o sertanejo trava uma batalha discursiva consigo mesmo, representada pelo Outro que traz dentro de si. Assim, nota-se no discurso da personagem uma luta entre um Fabiano que deseja ser um “homem”, ser “gente” e outro que se acovarda diante de diversas situações, assumindo uma posição de autocomiseração, assim “para que recordar vergonha? Pobre dele! Estava então decidido que vivera sempre assim? Cabra safado, mole. Se não fosse tão fraco, teria entrado no cangaço e feito misérias.” (RAMOS, 1999, p.111)

A esse respeito, Marinho (1997) cita Bakhtin, “na autoconsciência do herói penetrou a consciência que o outro tem dele, na auto enunciação do herói está lançada a palavra do outro sobre ele.” Logo, Fabiano assimila para si o discurso alheio e, nesse sentido, “na luta pela sobrevivência na vida social, o sertanejo parece ter incorporado a ideia que fazem dele e isso aparece de forma constante em seu discurso interior. E assim o retirante segue aceitando a palavra de outrem e também a autoridade daquele que a anuncia.

Os vários enunciados vão se constituindo, tanto por meio daqueles que os precederam quanto sucederam e, assim, definindo a cadeia de comunicação verbal. Pode-se dizer que a identidade do sujeito é permeada por enunciados diversos que

tanto assemelham-se quanto refletem-se mutuamente. Nesse sentido, Bakhtin (1992, p.316) enfatiza que “são precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter.” Salienta, ainda, o autor, que o enunciado do outro é facilmente incorporado e percebido como uma resposta a outros presentes na esfera da comunicação verbal, onde, por conseguinte, a linguagem ocupa posição de destaque. Na concepção bakhtiniana, “um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera.” (1992, p.316)

Por outro lado, em relação à mulata, percebe-se um certo grau de independência em relação à construção do enunciado, isto é, possui reflexos de tomadas de decisões. Isto se verifica ao tomar a frente das ações que, numa visão tradicional acerca dos gêneros, seria relegada ao homem da casa, como por exemplo, manter-se à frente da caminhada, fazer os cálculos relacionados ao acerto de contas com o patrão e, sobretudo, impor a condição, embora não realizada, de ter uma cama igual à de seu Tomás da bolandeira. De certa forma, Sinhá Vitória possuía alguns melindres, mormente quando se referia ao sonho de ter uma cama de couro, já que dormiam em cama de varas e esta trazia um nó que muito lhe machucava o espinhaço e lhe causava desgosto. Visualiza-se isso na própria fala do vaqueiro: [...] “Tinha de passar a vida inteira dormindo em varas? Bem no meio do catre havia um nó, um calombo grosso na madeira. E ela se encolhia num canto, o marido no outro, não podiam estirar-se no centro.” (RAMOS, 1999, p.44)

Muitas são as possibilidades de leituras que se pode apreender acerca das personagens de Graciliano, sobretudo, em *Vidas Secas* e, neste sentido, o próprio filho do escritor, Ricardo Ramos (1987), lança um olhar de desconfiança em cima da mulata Sinhá Vitória. Nas considerações do autor, a suposta superioridade em relação ao marido é motivo suficiente para torná-la uma mulher sagaz, “mais que isso, o que poucos percebem, capaz de enganá-lo. (Como é que ia saber da cama de couro de seu Tomás da bolandeira?).” (p.12)

Partindo desse pressuposto, o filho de Graciliano abre um outro campo de visão, o qual remete à imagem da mulher de Fabiano, colocando-a, possivelmente, na condição de esposa infiel e astuta, isto é, se ela não conhecesse de perto, não teria condições de falar com tanta propriedade da cama de lastro do velho Tomás: “Sinhá Vitória desejava uma cama real, de couro e sucupira, igual à de seu Tomas da Bolandeira.” (RAMOS, 1999, p.46)

Sem a pretensão de lançar um olhar maledicente sobre a mulata, nos limitamos neste artigo a exaltar as características que a ela são atribuídas, haja vista, ser a representação da mulher forte, da retirante que luta pela sua sobrevivência e dos filhos, daquela mãe que, na maioria das vezes, tem apenas um mísero bocado de farinha para dar às crias e contenta-se por vê-las comer. Em suma, Sinhá Vitória é a representação viva da mulher-mãe-nordestina que carrega nas costas muito mais do que as agruras da seca do sertão, mas o peso fatídico de uma embrutecida desigualdade social.

Considerações possíveis

A julgar pelas considerações de Álvaro Lins, no posfácio do exemplar utilizado para este esboço de análise: “existem homens que explicam as suas obras, como há obras que explicam os seus autores. No caso do senhor Graciliano Ramos, é a obra que explica o homem” (RAMOS, 1999, p.128), é possível supor que o autor projeta em seus personagens a forma como enxerga o mundo, em especial, parte do Brasil – a região nordestina – a qual, tão seca quanto aquelas vidas que peregrinam sertão a fora, não enxerga possibilidades de um futuro promissor. Se se levar em conta a distância temporal que perpassa a escritura do romance, embora ficcional, e os dias atuais, pode-se ressaltar que pouquíssimos foram os avanços em relação ao Nordeste, ademais, muitos ainda são os sertanejos que por lá lutam pela sobrevivência.

Conforme pode ser observado no romance, Graciliano apresenta com muita propriedade uma crítica de extrema importância relacionada à desigualdade social no país. De forma inusitada, o autor apresenta o homem animalizado na mais hostilizada situação de sobrevivência, tornando visível a condição de equidade entre um animal (a cadela Baleia) e o ser humano (os retirantes), em alguns momentos sobrelevando o animal em detrimento do homem. Neste sentido, enfatiza Santiago (1987) a posição ocupada pelo romancista dentro da sociedade: “ele traz problemas sem solução para os seus semelhantes. Incomoda-os, não os deixando quietos e tranquilos com a vida que estão levando”, ou seja, em *Vidas Secas* o autor coloca o seu leitor num estágio de reflexão e inquietação permanente, não é possível permanecer indiferente em relação à história dos retirantes. Reforça Garbúglio (1987, p.366 – 367) que:

Ao recompor a região e recortar esses componentes, a obra de Graciliano Ramos apreende também um dos aspectos centrais do desenvolvimento histórico do país: a ausência de contato entre as várias partes do país e o isolamento de seus habitantes. Nesta direção, a falta de comunicação implica e agrava a falta de comunidade, ilhando as pessoas, desestimulando a aproximação. [...] O mutismo das pessoas (o caso de Fabiano e sua família é exemplar), desse modo, aparece como prolongação natural da situação. É forma de reação e defesa, pela sabedoria experimentada de que a fala, como meio de afirmação, provoca a ira dos poderosos.

Em tese, pode-se pensar que o movimento cíclico pelo qual é perpassada a narrativa é mais uma forma de o autor enfatizar que o problema social, embora permaneça, não pode deixar de ser mencionado e, muito provavelmente, a ação perpendicular que atravessa a narrativa é um meio de dizer que muitos já passaram pelo poder e nada fizeram para, ao menos, minimizar a situação dos retirantes, e o processo continua a se repetir. São muitos os “Fabianos” e as “Sinhás Vitória” e filhos que sobrevivem todos os dias por esse bruto e voraz sertão nordestino (e, muito provavelmente, Brasil a fora).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. P.289 – 326

BARROS, Diana Luz Pessoa de.; MARINHO Maria Celina Novaes In Bakhtin, **dialogismo e construção dos sentidos**/ Beth Brait (org.) Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997

COSTA, Maria Margareth Souza Campos.; SACRAMENTO, Sandra Maria Pereira do. **Sinhá Vitória e os desafios de uma mulher nordestina**. Revista Língua e Literatura. | FW | v. 14 | n. 22 | p. 1-250 | Ago. 2012

FACIOLI, Valentin. Um homem Bruto: biografia intelectual por Valentin Facioli. In: GARBUGLIO, José Carlos; BOSI, Alfredo; FACIOLI, Valentin(Orgs). **Coleção Escritores Brasileiros: Antologia e Estudos**. São Paulo, Ática, 1987.

GARBUGLIO, José Carlos. Graciliano Ramos a Tradição do isolamento. In: GARBUGLIO, José Carlos; BOSI, Alfredo; FACIOLI, Valentin (Orgs). **Coleção Escritores Brasileiros: Antologia e Estudos**. São Paulo, Ática, 1987.

MARINHO, Maria Celina Novaes. **A imagem da linguagem na obra de Graciliano Ramos**: uma análise da heterogeneidade discursiva nos romances *Angústia* e *Vidas Secas*/Maria Celina Novaes Marinho. São Paulo: Humanitas - FFLCH-USP, 2000.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Campinas, SP: Moderna, 1999.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**; posfácio de Álvaro Lins, ilustrações de Aldemir Martins. – 77ª ed. Rio- São Paulo: Record, 1999.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp.71 – 99.

RELAÇÕES DE GÊNERO E ADOLESCÊNCIA

Cristina Lopes da Conceição
Discente do Curso de Psicologia UFMT-CUR

Helena Rodrigues Barbosa
Discente do Curso de Psicologia UFMT-CUR

Resumo

Este trabalho propõe-se a refletir e problematizar sobre as concepções universais e naturalizantes que acercam a adolescência e suas relações de gênero. Para tanto foi feito um levantamento teórico, que resultou na seleção de três artigos científicos, que abordam a adolescência na perspectiva sócio histórica. A partir de então foi feita uma análise descritiva dos mesmos, a fim de compreender e (des)construir concepções pré-concebidas. Como resultado ficou evidenciado nos artigos estudados a presença frequente de um conceito naturalizante e estereotipado dos papéis sociais destinados a homens e mulheres, denunciando as práticas cotidianas naturalizadas ao longo da história recente e de determinada cultura.

Palavras-chave: Adolescência. Gênero. Cultura.

Introdução

A adolescência é uma etapa da vida estudada há pouco tempo, vindo a ser pesquisada pela psicologia mais ou menos no início do século XX. Defendida por alguns autores com uma visão generalista de uma adolescência universal.

Vários autores renomados como Erickson (1976), Aberastrury e Knobel (1989), Mussen, Conger, Kagan e Huston (2001), principalmente com bases psicanalistas, reforçam esse padrão de adolescência dicotomizada entre desenvolvimento psíquico e relação social histórica (TOMIO E FACCI, 2008).

Segundo Bock (2004) foi Erickson (1976), quem institucionalizou a adolescência, caracterizou-a como uma fase especial no processo do desenvolvimento, na qual a confusão de papéis, dificuldades para estabelecer uma identidade própria, era uma transição entre infância e vida adulta.

Conforme a OMS (Organização Mundial da Saúde), a adolescência é uma faixa etária que se inicia aos 10 anos e termina aos 19 anos, é um período de descobertas que se distingue por mudanças profundas nos aspectos físicos e psicológicos, com repercussões individuais, familiares e sociais. Já para a lei nº 8.069, de 1990 que é o Estatuto da criança e do adolescente, a adolescência é entre os 12 e os 18 anos, e

em alguns casos especiais, previsto na lei, pode chegar até os 21 anos, portadora de direitos fundamentais.

Aberastrury (1992) afirma que a problemática do adolescente começa com as mudanças corporais e com a definição do seu papel na procriação, seguindo depois de mudanças psicológicas.

O início e o fim da adolescência, varia muito de acordo com o contexto sócio cultural que está localizado, há vários autores que tentam estabelecer requisitos para esse período. O Ministério da Saúde(1993) define para esse período termino da adolescência e conseqüentemente inicio da vida adulta, em quatro condições gerais: 1. Estabelecimento de uma identidade sexual e possibilidade de estabelecer relações afetivas estáveis; 2. Capacidade de assumir compromissos profissionais e de manter-se; 3. Aquisição de um sistema de valores pessoais; 4. Relações de reciprocidade com a geração precedente, principalmente com os pais e demais membros da família e com a sociedade.

Considerando as diferenças socioculturais existentes no mundo, e as diversas teorias do desenvolvimento humano, este trabalho se propõe a partir de um estudo desenvolvido com base em três artigos científicos, problematizar as teorias naturalizantes e universal, da adolescência e suas relações de gênero, utilizando como aporte teórico a perspectiva sócia histórica, que entende o ser humano, dentro de um contexto histórico cultural e social.

A adolescência e suas relações de Gênero

Diferentemente das concepções generalistas, a perspectiva sócio histórica, tendo como seu fundador Vygotsky, percebe os indivíduos como um todo, que é formado nas relações sociais. Segundo Bock, a adolescência.

É vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência enquanto fenômeno social, mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural (BOCK, 2007, p.5).

Ou seja, por esse modelo de análise, podemos visualizar a adolescência como uma invenção recente do homem, pois não muito antigamente não existia uma fase

da vida denominada adolescência, as pessoas passavam da infância para a vida adulta, sendo assim, não é uma fase natural inerente a todo sujeito, e sim, uma construção social.

Vygotsky pondera que a origem do psiquismo humano se encontra nas condições sociais de vida historicamente formadas, relacionadas ao trabalho social e ao surgimento da linguagem (TOMIO; FACCI, 2008).

A existência e a duração desta fase estão intimamente relacionadas ao grau de desenvolvimento tecnológico de uma determinada cultura, por exemplo, nas sociedades menos sofisticadas não se retarda o ingresso do jovem no mundo adulto, já nas mais sofisticadas tecnicamente, o retardo no ingresso no mercado de trabalho dá-se pela necessidade de se qualificar profissionalmente. (PEREIRRA, 2002).

Na perspectiva sócia histórica, o homem é visto como um ser histórico, isto é, um ser constituído no seu movimento e ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade (BOCK, 2004). A sociedade quando precisa, ela cria e modifica fases da vida, conceitos, valores morais, de forma dinâmica, tudo dependendo das necessidades de cada tempo e cultura.

A partir da adolescência, o sujeito agora jovem, ganha um novo significado, passa a ocupar uma posição diferente na sociedade, novas cobranças são feitas, precisa posicionar a sua opinião diante dos fatos, a relação com os pais sofre transformações, ele ingressa em outra esfera de relações humanas e ocorre varias transformações (TOMIO; FACCI, 2008).

Segundo Bock (2007) reafirma que os jovens que não possuíam referências claras para seus comportamentos vão, agora, utilizando essas características como fonte adequada de suas identidades: são agora adolescentes.

No processo de desenvolvimento humano, principalmente, no que tange a adolescência, há uma necessidade de se discutir sobre as relações de gênero na sociedade atual, vários autores entre eles Louros, Scott, Conselho Federal de Psicologia e Ministério da saúde, vem buscando a melhor forma de abordar essa temática.

Para tanto, vamos distinguir sexo e gênero. Sexo são as características biológicas dos órgãos reprodutores da mulher e do homem e gênero é o conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos (BRASIL,1997).

A relação de gênero, de forma explícita ou implícita, está sendo introduzida no currículo escolar, e cada vez mais presente na vida das pessoas que compõem o contexto escolar. Segundo o Ministério da Educação,

As políticas educacionais precisam levar em conta as discussões acerca da função social da escola na construção de masculinidades e feminilidades contrapostas ao modelo convencional, masculino, heteronormativo, branco e de classe média. Não podem ignorar os efeitos que os processos de construção de identidades e subjetividades masculinas, femininas, hetero, homo ou bissexuais produzem sobre a permanência, o rendimento escolar, a qualidade da interação de todos os atores da comunidade escolar e as suas trajetórias escolares e profissionais (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.27).

Louro (2008) faz uma referencia também a construção social dos papéis masculinos e femininos, onde aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais entre outros.

De acordo com Bee (1997), nos adolescentes, grupos e turmas tornam-se essenciais, pela necessidade de identificarem-se entre si, adquirindo valores, costumes, regras, comportamentos e tradições que o grupo adota, estabelecendo assim, as relações entre os gêneros.

É indispensável atuar, de forma coerente e consistente, visando a superar concepções limitadoras em que corpos, sexualidades, gêneros e identidades são pensados a partir de pressupostos disciplinadores heteronormativos e essencialistas (MEC, 2007).

Metodologia

Para proceder a realização deste trabalho, foi feita uma leitura ampliada, ainda que parcial, de pesquisas desenvolvidas em forma de artigos científicos e dissertações de mestrado. Foi realizado um levantamento junto aos principais bancos de pesquisa, entre eles: Portal Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, delimitado por três Palavras-chave: relações de gênero; adolescência e gênero; educação de gênero na adolescência.

A partir da leitura dos títulos e resumos do grupo de referência, foram selecionados três artigos pela nossa amostra de conveniência, que mais se

aproximava do tema proposto. Após a escolha dos textos, foram feitas uma análise descritiva, de adolescência e gênero, a partir da perspectiva dos autores.

O primeiro artigo selecionado se intitula “Socialização de gênero e adolescência”, das autoras Martha A.Traverso-Yépez e Verônica de Souza Pinheiro, o trabalho objetiva desnaturalizar o conceito de adolescência, considerando-o como plural e perpassado por condicionantes diversos, particularmente pelas inserções de classe social e de gênero.

O segundo trabalho, intitulado “O processo de construção da identidade de gênero de adolescentes: condutas e posturas sociais sinalizando diferenciações e desigualdades”, dos autores Ronaldo Matos Albano e Maria Vilani Cosme de Carvalho. O trabalho objetiva analisar o processo de construção da identidade de gênero de alunos do ensino médio, mediante a análise dos mesmos acerca das condutas e posturas socialmente ditas masculinas e femininas e, ainda, a análise das suas famílias acerca desses referenciais sociais de gênero na interface dos discursos.

E o terceiro e último trabalho analisado, possui o título “Processo da paternidade na adolescência”, das autoras Ana Maria Hecker Luz e Neiva Iolanda de Oliveira Berni, este trabalho tem por objetivo conhecer a concepção masculina de paternidade e compreender as estratégias masculinas de enfrentamento face às pressões afetivas, sociais e legais desse processo.

Resultados

O primeiro artigo descreve a adolescência como plural e perpassado por condicionantes diversos, particularmente pelas inserções de classe social e de gênero, o artigo é o resultado de um projeto pesquisa com 205 adolescentes de um bairro da periferia de Natal/RN, com idades entre 10 a 14 anos, problematizando as implicações da socialização de gênero para as diferentes vivências da adolescência. (TRAVERSO-YÉPEZ; PINHEIRO, 2005). Com enfoque sócio histórico, e com fundamentação teórica baseada principalmente em BOURDIEU (1974, 1985) e ELIAS (1990,1994).

O segundo artigo não descreve a adolescência em si, mas momentos da adolescência, como o da construção da identidade de gênero, os adolescentes constroem as suas identidades de gênero pela consciência que têm acerca dos referenciais sociais, bem como tendem a reproduzir os referenciais também de suas

famílias sobre gênero. (ALBANO; CARVALHO, 2008). Com enfoque nitidamente sócio histórico, fundamentado teoricamente em Louro (1997, 2001, 2004, 2006), Ciampa (1987, 1994, 2000), Moita Lopes (2002) e Carvalho (2000).

O terceiro e último artigo, também não descreve a adolescência em si, mas momentos que ocorrem nessa fase, discutindo principalmente a concepção de jovens do sexo masculino de frente a paternidade na adolescência, entendendo que a construção dessa identidade (ser pai) resulta da aprendizagem social, não apenas ligada às crenças e às ações ativamente exercidas nos diferentes círculos sociais e também os valores ligados ao grupo em que pertencem (LUZ; BERNIR, 2009). Com enfoque dividido entre sócio histórico e visão universalista do adolescente, fundamentado teoricamente em Lyra (2000, 2008), Almeida (2007) e Giddens (1993).

Discussão dos resultados

No primeiro artigo, a análise destaca as marcantes influências das relações de gênero, agravadas pela precariedade do contexto socioeconômico, na socialização dos adolescentes. Com enfoque sócio histórico, busca desnaturalizar o significado da adolescência, vendo-o como produto plural produzido na sociedade.

Há inúmeras implicações positivas da forma que as autoras abordam a adolescência e a pesquisa, pois como resultado da pesquisa, podemos destacar a restrita menção à visão tradicional da adolescência como um tempo de rebeldia e transgressão, apenas 4% dos 205 adolescentes participantes da pesquisa referida reproduziram essa concepção da adolescência, um número pequeno em relação a todos os entrevistados. (TRAVERSO-YÉPEZ; PINHEIRO, 2005).

No segundo artigo, os autores analisam “As condutas e os papéis sociais sobre gênero e sexualidade dos adolescentes e de suas famílias na interface dos discursos”, e encontra como resultado, uma identidade criada nas construções da família e sociedade que circundam esses adolescentes. Com enfoque sócio histórico, busca desnaturalizar as relações de gênero e poder naturalizadas. (ALBANO; CARVALHO, 2008).

Este artigo possui várias implicações positivas, entre elas, a possibilidade de sensibilizar esse grupo de adolescentes, as visões dos papéis sociais naturalizados de ser homem e ser mulher, podendo causar uma reflexão sobre essas relações de gêneros naturalizadas.

No último artigo, os autores fazem uma análise da concepção de pais adolescentes sobre a maternidade, como resultados o estudo possibilitou a visibilidade de um pai adolescente que atribui ênfase ao significado afetivo e revela satisfação por sua condição de paternidade (LUZ; BERNIR, 2009).

Este artigo possui varias implicações positivas, os autores sugerem a possibilidade do reconhecimento social da paternidade com a inclusão do pai adolescente nos serviços de saúde, mudando assim os antigos estereótipos que os adolescentes pais abandonam seus filhos.

Considerações finais

Após decorrer pelos pressupostos teóricos que expuseram desde a concepção ultrapassada de um adolescente universal, até a concepção atual de um adolescente visto em seu contexto sócio histórico cultural, percebemos a evolução das pesquisas nessa denominada fase do desenvolvimento humano.

E escolhendo a perspectiva de relações de gênero e adolescência, podemos constatar através das pesquisas escolhidas, o quanto é presente um conceito naturalizante e estereotipado dos papéis sociais destinados a homens e mulheres.

A teoria denuncia as praticas cotidianas naturalizadas ao longo da historia recente e de determinada cultura, pois basta retroceder um pouco no tempo, ou mesmo observar modos de vida de outras culturas, para evidenciarmos como as etapas da vida e as relações entre os gêneros sofrem influencia direta da cultura local.

Referências

ABERASTRURY, A; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. 10 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ALBANO, R.M.; CARVALHO, M. V.C. O processo de construção da identidade de gênero de adolescentes: condutas e posturas sociais sinalizando diferenciações e desigualdades, 2008. Disponível em:< http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.15/GT_015_05_2010.pdf >. Acesso em: 02 Jn. 2015.

BEE, Helen. **O Ciclo Vital**. Porto Alegre; Artes Médicas; 1997.

BOCK, A. M.B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de**

Psicologia Escolar e Educacional, v II, n I, p.63-76, Jan/Jun. 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07> >Acesso em: 15 Jun. 2015.

BRASIL. Lei 8069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990.

CANO, M.A.T.; FERRIANI, M. GOMES.R. **Sexualidade na adolescência**: um estudo bibliográfico. Rev.latinoam. enfermagem, v. 8, n. 2, p. 18-24,abril ,Ribeirão Preto: 2000. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/rlae/article/viewFile/1444/1478>.> Acesso em: 30 Jul. 2015.

KNOBEL, M. **A síndrome da adolescência normal**. In: ABERASTURY; KNOBEL. Adolescência Normal: um enfoque psicanalítico. p.24-60 . Porto Alegre: Artmed, 1981.

LOURO, G.L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008.Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf> .> Acesso em: 30 nov. 2014.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: **SECAD/MEC** , 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf> Acesso em: 02 Jul. 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Normas de Atenção à Saúde Integral do Adolescente. vol.1e 2 . Brasília: **Secretaria de Assistência à Saúde**. 1996. Disponível em:
<<http://fasi.edu.br/Arquivos/PDF/Publicacoes-do-Ministerio-da-Saude/Normas%20de%20Atencao%20a%20Saude%20Integral%20do%20Adolescente.pdf> > Acesso em: 30 Jun. 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Saúde reprodutiva de adolescentes: uma estratégia para ação. **OMS**: Genebra, 1989. Disponível em:
<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd03_11.pdf>. Acesso em : 30 Jun. 2015.

PEREIRA, C. P. A SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA: os valores hierárquicos e igualitários na construção da identidade e das relações afetivo-sexuais dos adolescentes. Dissertação de Mestrado, Escola de Saúde Pública. **Fundação Oswaldo Cruz**, 2002. Disponível em: <<http://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/4964>>. Acesso em 15 Jun. 2015.

PUPO, Kátia Regina. Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero. Dissertação de Mestrado, **Faculdade de Educação. USP**, São Paulo, 2007. Disponível em:
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27112007-142609/pt-br.php>>. Acesso em: 30 Jun. 2015.

TOMIO, N.A.O;FACCI, M. G. D. ADOLESCÊNCIA: uma análise a partir da psicologia sócio histórica. **Rev. Teoria e Prática da Educação**. v.12, n.1, p. 89-99, jan./abr.



2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-68672012000200009&script=sci_arttext >. Acesso em: 30 Jun. 2015

TRAVERSO-YÉPEZ, M. A; PINHEIRO, V.S. SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO E ADOLESCÊNCIA. **Estudos Feministas**, Florianópolis, jan. /abril. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a10v13n1> . Acesso em: 30 Jul. 2015.

CULTURA DE PARES E ROTINAS INFANTIS ENTRE AS CRIANÇAS IKÓLÓÉHJ

Laudinéa de Souza Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo

Este texto trata de um recorte da dissertação intitulada “*Xíxihra Ikólóéhj: a criança na perspectiva da formação de professores indígenas gavião*”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. Objetiva apresentar e discutir a cultura de pares que é constituída nas rotinas infantis dos Ikólóéhj. Tais rotinas se referem às brincadeiras, ao cumprimento de pequenos trabalhos e demais atividades realizadas pelas meninas e meninos da Aldeia Igarapé Lourdes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cuja metodologia utilizada para a coleta dos dados refere-se a entrevistas semiestruturadas e caderno de campo em que foram descritas observações realizadas na Aldeia. Como conclusões, destaca-se que as crianças Ikólóéhj da Aldeia Igarapé Lourdes, na ocasião da pesquisa, tinham liberdade para explorar os diversos espaços da Aldeia. Os meninos e meninas investiam seu tempo em atividades como caçar de insetos, pescar, brincar e nadar no Igarapé ou brincar no pátio da Aldeia. Nas rotinas infantis é que as crianças constituíam suas culturas de pares, produzindo saberes e culturas que as acompanhariam por toda a vida.

Palavras-chave: Antropologia da criança. Sociologia da infância. Cultura de pares.

Introdução

O presente trabalho objetiva apresentar e discutir a cultura de pares que é constituída nas rotinas infantis dos Ikólóéhj. Tais rotinas se referem às brincadeiras, ao cumprimento de pequenos trabalhos e demais atividades realizadas pelas meninas e meninos da Aldeia Igarapé Lourdes. Estas atividades infantis foram conhecidas a partir da observação dos momentos em que elas ocorriam, bem como, dos relatos de professores indígenas coletados em pesquisa de campo. Para as reflexões acerca da criança indígena e da cultura de pares, são utilizados referenciais teóricos da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança, entre eles Corsaro (2011), Alvares (2004) e Nunes (2002).

Este texto trata de um recorte da dissertação intitulada “*Xíxihra Ikólóéhj: a criança na perspectiva da formação de professores indígenas gavião*”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, cujo foco foi investigar se havia a presença

de discussões acerca da infância e criança indígena nos dois cursos de formação indígena para a docência ofertada no Estado de Rondônia.

O pátio da Aldeia era o lugar privilegiado onde ocorriam as brincadeiras das crianças, especialmente durante as chuvas. As árvores nos arredores das casas serviam de território de caça de inseto dos meninos. Estilingue e dүй dүй⁷⁵ tornavam-se armas poderosas nas mãos dos meninos. O Igarapé Lourdes testemunhava os saltos, os mergulhos, as disputas, as gargalhadas, as invenções e as descobertas dos Xíxìhra Ikólóéhj⁷⁶. Assim eram as rotinas infantis na Aldeia Igarapé Lourdes, entre pares, as crianças aprendiam e produziam novas culturas explorando os diversos espaços da Aldeia.

Os Ikólóéhj

O Povo Gavião, também conhecido como Gavião de Rondônia, autodenomina-se Ikólóéhj (Ikolen), que quer dizer gavião em sua língua. Essa pertence ao tronco linguístico Tupi, que possui maior concentração entre os povos localizados no Estado de Rondônia. A família linguística é a Mondé, assim como de outros povos indígenas da região, entre eles, os Suruí (Paiteir) e os Cinta Larga (CARDOZO; JÚNIOR, 2012).

Atualmente os Ikólóéhj habitam a Terra Indígena (T. I.) Igarapé Lourdes, localizada na bacia do Igarapé Lourdes, um dos afluentes do Rio Machado, no Município de Ji-Paraná, região leste do Estado de Rondônia, e faz divisa com Mato Grosso. Sua demarcação foi realizada em 1977 e homologada pelo Decreto Nº 88.609, de 9 de agosto de 1983 (MINDLIN, 2001). A terra é dividida com o Povo Arara, que se autodenomina Karo Rap, falantes da família Ramarama, também do tronco Tupi.

Os primeiros registros de contato com os Ikólóéhj são de 1940. Entre as aldeias da Etnia encontra-se a Igarapé Lourdes, distando aproximadamente 100 km de Ji-Paraná por terra, pela estrada que corta a T. I., ou 130 km por água, via Rio Machado. A viagem por terra torna-se mais difícil no inverno devido à intensidade das chuvas, pois há muitos trechos com atoleiros ou inundações. Em contrapartida, no período da

⁷⁵ Brinquedo utilizado por meninos para caçar insetos. Espécie de atiradeira feita com pedaço de bambu, possuía dois furos seguidos onde eram encaixadas as pontas de uma lasca da mesma planta. Colocava-se um espinho ou pedrinha dentro e atirava no alvo/inseto. A pronúncia da grafia se parece com “dêi dêi”.

⁷⁶ Pequenos Gavião.

seca o trajeto por água apresenta mais obstáculos, visto que o Igarapé Lourdes baixa seu nível e são encontrados pelo caminho diversos espaços com montes de areia ou galhos de árvores na água que dificultam a passagem do barco.

Na época da pesquisa, em 2013, a população Gavião era de aproximadamente quinhentas e vinte (520) pessoas (CARDOZO; JÚNIOR, 2012) e, de acordo com dados do Posto de Saúde localizado na Aldeia, a comunidade contava com vinte e três (23) famílias que residiam em um número bem menor de casas, todas construídas com madeira e telhas de amianto, geralmente com quatro cômodos, varanda e a cozinha separada da casa, feita de palha de babaçu.

Havia também, além do Posto de Saúde, uma casa de apoio construída pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – na época dos primeiros contatos dos Gavião –, um templo evangélico, uma pista de pouso e um depósito que estava funcionando como escola. Além disso, o ponto de maior movimentação da comunidade era o Igarapé Lourdes, com uma distância menor que 200m da escola.

IMAGEM 01: Posto de Saúde, Casa de Apoio e Escola Xinepuabah



Fonte: Laudinéa de Souza Rodrigues
Data: 03 de abril de 2013

IMAGEM 02: Porto do Igarapé Lourdes



Fonte: Laudinéa de Souza Rodrigues
Data: 23 de maio de 2013

Os Ikólóéhj, ao longo de sua história, vivenciaram diversas situações difíceis e desrespeitosas, como projeto para construção da hidrelétrica de Ji-Paraná, a extração e venda ilegal de madeira, invasão de suas terras, além disso, ainda permanecem com uma imagem estereotipada e preconceituosa na perspectiva de grande parte da população não indígena local. É deste contexto histórico e social que emergem as meninas e meninos Ikólóéhj que contribuíram com a construção deste trabalho.

Percurso metodológico para a coleta de dados

O Povo Ikólóéhj, assim como outros povos indígenas, possui características tão singulares que não seria possível adotar outro tipo de metodologia que não fosse de cunho qualitativo. De acordo com Bogdan e Biklen, este tipo de abordagem metodológica “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Diante do contexto, a etnografia foi o que deu subsídios para que a pesquisa se desenvolvesse de maneira que aproveitasse as possibilidades de exploração e compreensão no que tange ao ser criança entre os Ikólóéhj. Ainda que à coleta de dados tenha sido direcionado um curto espaço de tempo, houve a apropriação e utilização da descrição, um dos instrumentos deste tipo de pesquisa. Assim, os fatos observados e vivenciados na Aldeia Igarapé Lourdes foram diariamente descritos em um caderno de campo. Sobre a etnografia, para Geertz,

O ponto a focar agora é somente que **a etnografia é uma descrição densa**. O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguro, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e indo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas depois apresentar (GEERTZ, 2011, p. 7 – grifos nossos).

A ausência desta “descrição densa” certamente dificulta a interpretação dos dados que geralmente não estão explícitos, mas estão nas entrelinhas de uma fala, numa expressão, num gesto. Geertz argumenta que, ao anotar ou inscrever todo o cenário à sua volta, o pesquisador o “[...] transforma de acontecimento passado, que

existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente” (GEERTZ, 2011, p. 14).

Outra faceta da coleta de dados refere-se às entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores indígenas da Aldeia Igarapé Lourdes. Todos homens, com idade superior a vinte e cinco (25) anos. Márcio Mago Gavião e Adão Abapéh Gavião, alunos do Magistério Indígena Projeto Açaí II, José Palahv Gavião e Daniel Cegue Ahv Gavião acadêmicos da Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Todas as entrevistas realizadas foram transcritas, lidas pelo entrevistado, com possibilidade de alteração e, em seguida, um termo de autorização específico dos dados foi assinado por cada entrevistado. Os colaboradores da pesquisa também permitiram a utilização dos nomes reais de cada um.

Xíxihra Ikólóéhj: aprendendo com o outro

IMAGEM 03: Crianças Gavião brincando próximo à casa de apoio



FONTE: Laudinéa de Souza Rodrigues
DATA: 9 de abril de 2013

A criança nas sociedades autóctones estabelece relações com os adultos em que suas fragilidades e limitações naturais não a privam de usufruir dos elementos que o cotidiano da aldeia oferece e, em diversos momentos – tendo em vista a liberdade que possuem – opera como um elo entre as famílias e os espaços da comunidade. A título de ilustração, entre os Maxakali a criança atua como mediadora nas relações rompidas ou inauguradas (ALVARES, 2004). Segundo a autora, os visitantes do povo Maxakali devem primeiro se apresentar às crianças e, somente após agradá-las, é que se dirigem aos adultos da casa. Além disso, os pequenos

transitam entre as várias categorias sociais da comunidade levando as palavras dos adultos e, nas relações matrimoniais ou familiares em conflito, elas contribuem para a restauração ou ainda são responsabilizadas pela destruição de tais relações.

Alvares (2004, p. 54) afirma que “quando há conflito entre aldeias, o fluxo de crianças entre elas é, imediatamente, interrompido. [...] A livre circulação de crianças significa paz e harmonia entre as pessoas, sua ausência, significa hostilidade”. A pesquisadora descreve que as crianças circulam constantemente entre as casas e pátio central da aldeia, levam e trazem recados e acontecimentos entre as diversas famílias, alimentam-se em outras casas e dividem seu alimento com as demais crianças, assim, aprendem a compartilhar o que possuem. Desta forma

[...] o aprendizado sobre a composição e os papéis sociais é vivenciado. Cumprindo um papel fundamental como construtoras ativas junto aos adultos, as crianças se apropriam do seu próprio universo social e das categorias de sentido que o compõe. Ao permitir o trânsito entre as diversas categorias sociais, as crianças, ao mesmo tempo em que aprendem, constroem, junto aos adultos, as relações sociais e a dinâmica da vida social e política do grupo. Este trânsito das crianças, claro, é orientado pelas relações dos mais velhos. Mas, mesmo quando as crianças são apenas o suporte das falas interpostas entre os adultos, elas são colocadas no foco de atenção da relação em causa. Forma sempre presentificada e experienciada do aprendizado social (ALVARES, 2004, p. 55).

A liberdade que as crianças Maxakali possuem de transitar nas várias categorias sociais lhes permite compreender e construir suas próprias relações a partir de grupos organizados por gênero e idade, ou seja, os grupos comumente são constituídos por apenas meninas ou meninos de idade igual ou próxima.

Nunes (2002), em pesquisa com os A'uwẽ-Xavante, relata que as crianças também vivem grande liberdade em suas relações com os adultos, podem ouvir as conversas, ir a todos os lugares, informar-se das novidades e experimentar várias atividades. Tudo isso acontece não apenas solitariamente, mas também em parceria com outras crianças mais velhas ou não e com elas partilham suas descobertas, curiosidades, medos e angústias. Nesse sentido, aprendem o modo de vida de seu povo. A autora afirma, ainda, que “é ‘à solta’, poderíamos dizer, que passam a conhecer as regras que todos seguem, as concepções que estão na base que lhes permite situar-se no mundo e interpretá-lo” (NUNES, 2002, p. 72-73).

Esta liberdade que as crianças Maxakali e A'uwẽ-Xavante possuem do mesmo modo foi vista entre os Xíxihra Ikólóéhj – pequenos Gavião – que vivem na Aldeia Igarapé Lourdes. Durante o trabalho de campo foi possível notar que os Ikólóéhj também permitiam que suas crianças explorassem os espaços da Aldeia livremente. A liberdade dada às crianças Ikólóéhj é que possibilita a elas a exploração dos diversos espaços da Aldeia, as vivências e aprendizagens individuais e coletivas. Diante disso é que as meninas e meninos da etnia Gavião constituem suas “culturas de pares” modificando e enriquecendo seu contexto indígena.

O conceito “cultura de pares”, abordado por Corsaro (2011), pertence à Sociologia da Infância, contudo, os estudos desta área são imprescindíveis para o respaldo teórico da discussão aqui proposta. Em primeiro lugar, ela permite compreender a infância como uma categoria que caracteriza as sociedades e possibilita um entendimento de fenômenos sociais, mesmo que nem todos os grupos, como os Ikólóéhj, possuam essa conceituação. Em segundo lugar, revela a criança como sujeito real que compõe essa categoria, dando vida e significado a ela.

A princípio, para compreender as situações de culturas de pares entre as crianças Ikólóéhj que este trabalho apresenta, é necessário também compreender que esse tipo de cultura passa a existir quando a criança passa de um contexto de convívio exclusivo com a família para uma sociedade de pares, isto é, o convívio com outras crianças em situações extras familiares. De acordo com Corsaro (2011), o momento para essa transição varia entre as diferentes culturas. Desse modo, as meninas e meninos Gavião constituem cultura de pares quando começam a utilizar a liberdade que lhes é permitida para explorar os espaços da Aldeia com outras crianças em suas brincadeiras e demais atividades.

O autor utiliza o termo pares “[...] para referir a coorte ou grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias” (CORSARO, 2011, p. 127). Já cultura de pares é definida “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). Constituindo, dessa forma, culturas menores em relação àquela pertencente à sociedade de um modo geral. Entre os Ikólóéhj foi possível presenciar atividades que compunham a cultura de pares das crianças na época da coleta de dados para a pesquisa, conforme será apresentado a seguir.

Neste momento avistei meninos que caçavam insetos. Um com “dүй дүй”, outro com algo parecido a um pedaço de cano ou talvez bambu em que colocava a boca em uma extremidade e assoprava um espinho. O clima abafado e os mosquitos perturbadores não impediam que os caçadores de insetos adentrassem o mato alto da Aldeia para a captura dos bichinhos. Ora o “dүй дүй” era apontado para borboletas, ora para alguma folha com inseto. Iam pra lá e pra cá em busca dos bichinhos por muito tempo. (Caderno de campo/Aldeia Igarapé Lourdes – 08/04/2013). (RODRIGUES, 2014, p. 65-66)

IMAGEM 04: Crianças caçando insetos na Aldeia



FONTE: Laudinéa de Souza Rodrigues
DATA: 9 de abril de 2013

IMAGEM 05: Menino caçando insetos com um дүй дүй à margem do Igarapé Lourdes



FONTE: Laudinéa de Souza Rodrigues
DATA: 5 de abril de 2013

As situações descritas se tratam de algumas das observações iniciais dos grupos infantis na Aldeia que geralmente eram realizadas à distância, pois,

principalmente os meninos, quando notavam a aproximação da pesquisadora sempre corriam e se dispersavam. Há ainda outro registro que demonstra uma situação diferente ocorrida com um grupo de meninos na Aldeia Igarapé Lourdes.

Durante a tarde vi que um grupo de cinco ou seis meninos não se separavam, andavam perto da escola e casa de apoio. Às vezes brincavam de luta, davam socos, rolavam agarrados pelo chão. Pouco depois, aqueles que possuíam estilingues esticavam os braços, puxavam a borracha e, ao soltá-la, acertavam a mira (que poderia ser uma mangueira, logo atrás da casa de apoio, ou quadro branco pregado em uma árvore ou simplesmente uma folha dentre muitas). Os meninos brincaram assim por horas. Em um momento todos foram para uma cerca de madeira parecida com um curral onde estava o gado de Daniel. Eu não quis ir até eles, pois, certamente fugiriam, como sempre faziam. No fim da tarde encontrei de perto o grupo de meninos em frente à casa de apoio, entre eles o filho mais novo de José Palahv. Quando me viu, tentou esconder pelas costas algo que havia na mão. Pensei que fosse um peixe. Não havia mais tempo para que guardasse no bernal que carregava em um dos ombros. Me aproximei e, quando ele tentou fugir, conversei, disse que não tiraria foto e pedi para ver. Em sua mão estava um pássaro de aproximadamente 15 cm, de cor cinza claro, com a cabeça machucada pela pedrada, seu corpo mole e sem vida na mão do menino. Logo o grupo se desfez e neste dia não mais os vi juntos. (Caderno de campo/Aldeia Igarapé Lourdes – 21/05/2013). (RODRIGUES, 2014, p. 83)

IMAGEM 06: Grupo de meninos brincando próximo ao Posto de Saúde



FONTE: Laudinéa de Souza Rodrigues
DATA: 21 de maio de 2013

Em ambos os casos, não havia nenhum adulto no grupo ou perto dele, nem mesmo alguma mãe vigilante em cuidado das crianças menores, que aparentavam ter seis ou sete anos de idade. Nas duas situações, o grupo de meninos circulava em vários espaços. Rodeavam as casas, iam à margem do Igarapé, sempre pelo mato

alto das laterais do pátio da Aldeia. A captura dos insetos era diária e realizada apenas pelos meninos.

Outra ocupação das crianças, inclusive meninas, referia-se à pesca no Igarapé Lourdes. O início da redução das chuvas nos meses de abril e maio facilitava essa atividade. Diariamente meninas e meninos desciam ao Igarapé para, além de brincar, prover parte ou toda a refeição do dia, principalmente no fim da tarde. No período da coleta de dados foram vistas com maior frequência duas meninas de aproximadamente dez e onze anos de idade que, algumas vezes, eram acompanhadas por crianças menores. O trecho do diário de campo e a imagem a seguir relatam uma dessas situações.

Com minhocas ou pedaços de peixes menores, as meninas de onze ou dez anos jogavam suas linhas sem vara de pescar a seis ou sete metros de distância, com a forte luz do sol na água do Igarapé, quase não era fácil perceber onde o anzol caía. Soltavam gargalhadas quando se atrapalhavam com a linha ou a puxava vazia, tendo a isca comida por peixes. Em pouco tempo, as duas meninas pescaram alguns peixes maiores, de 10 a 15 cm. Sorrindo, giravam a linha e batiam o peixe na pedra para matar ou enfraquecê-lo. Logo tiravam o anzol e o deixavam na pedra. O mesmo se fazia com os demais peixes. Ao lado do lugar onde estavam as meninas, também estava o barco da comunidade. O menininho que quando eu cheguei brincava com uma menina, ou com as minhocas das pescadoras, agora tinha em mãos um anzol também apenas na linha, olhava como as meninas faziam e se arriscava a pescar. Sentado perto do barco na beira da pedra jogava seu anzol a pouco menos de um metro, ao puxá-lo e ver que não havia mais nada, ele mesmo preparava a nova isca. Cortava mais um pedaço de um peixinho e furava no anzol, tentava novamente, até que conseguiu pescar um peixinho de 4 ou 5cm. Orgulhoso, jogava o pequenino peixe na pedra como havia visto as meninas fazer. Em alguns momentos suas ações – como preparar e furar a isca e jogar o anzol – estavam sincronizadas com as da menina maior que estava perto dele. Seu tempo investido nesse trabalho não foi muito, mas talvez o suficiente para mais um aprendizado ou sensação de prazer. (Caderno de campo/Aldeia Igarapé Lourdes – 16/05/2013). (RODRIGUES, 2014, p. 67)

IMAGEM 07: Crianças pescando no Igarapé Lourdes



FONTE: Laudinéa de Souza Rodrigues
DATA: 16 de maio de 2013

Na caça aos insetos, apesar de não ter a finalidade de consumo, os meninos praticavam habilidades que serviriam para uma atividade que alimentaria a família em momento futuro. Na pesca, os peixes já serviriam de alimento para aquelas crianças. Nas duas situações existiam no grupo crianças de menor idade que outras, que, sem muitas conversas, acompanhavam as mais velhas imitando, fazendo tentativas, na maioria das vezes sem sucesso, mas que se apropriavam e reproduziam práticas essenciais de subsistência na comunidade.

Tais situações são exemplos de cultura de pares. Para Corsaro (2011), a cultura de pares além de ser atividades estáveis produzidas e compartilhadas na interação das crianças, não se tratam apenas de um “ensaio” para a vida adulta, mas da apropriação de um conhecimento que levarão por toda a vida por estar incorporado em suas experiências e ser sempre ressignificado de acordo com a necessidade que as crianças possuem.

As culturas de pares não são fases que cada criança vive. As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda a sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura. Assim, o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos (CORSARO, 2011, p. 39 – grifos do autor).

Se as culturas de pares permanecem parte das histórias vivas das crianças e se o desenvolvimento pessoal destas meninas e meninos posteriormente contribuirá com a cultura dos adultos, pode-se afirmar que quando os Xíxihra Ikólóéhj brincavam puxando um barquinho na lama, cuidavam de uma boneca como se fosse um bebê, pescavam, caçavam insetos ou brincavam com panelas no igarapé, estavam também reinterpretando e perpetuando os saberes e as práticas culturais do seu Povo. Assim, brincando com colegas ou ajudando nos trabalhos domésticos, observando e imitando alguém que sabe mais ou partilhando experiências é que os meninos e meninas Ikólóéhj estabeleciam suas relações com o outro e produzia sua cultura de pares.

Além das situações de brincadeiras, há também a participação e interação das crianças nas festas tradicionais realizadas na Aldeia como a *Gouanqué*, a festa no Dia do Índio, bem como a Festa do Porcão.

Tem um momento que a gente envolve a festa. A apresentação da festa, mas não a verdadeira. É uma apresentação. **A gente envolve criança** e adulto, onde todo mundo pode participar nas danças tradicionais. A gente apresenta pra comunidade e a comunidade assiste lá e os alunos da escola apresentam e participam do jogo de futebol também. **A gente envolve a criança**. Faz competição de arco e flecha onde **toda criança e adulto participa**. É a festa de criação do animal Gouanqué⁷⁷. Nela tem um dono, a gente escolhe um autor, um aluno que saber falar, que sabe expressar, que sabe dominar a língua materna do Povo Gavião, a palavra técnica do Povo Gavião. O dono convida todo mundo da sala e eles usam flecha e colocam um tipo de desenho do animal lá ou pode ser animal verdadeiro. Acontece esse tipo de festa. Usam pintura, cocar e flecha. Na competição **a gente separa adulto, maiorzinho e criança**. (José Palahv Gavião – 09/04/2013). (RODRIGUES, 2014, p. 69)

Nas festas as crianças participam da dança tradicional, fazem pinturas corporais e aprendem seu significado, bem como, ouvem histórias sobre o povo, contadas pelos mais velhos. Este ver, ouvir, provar, sentir e conhecer o universo do Povo Gavião consiste em momentos nos quais os pequenos aprendem e também constroem sentido para a cultura da qual fazem parte. A partir de Corsaro (2011), compreende-se que em tais situações as crianças não apenas apropriam-se ou internalizam os elementos culturais de sua sociedade, mas, com sua participação, são capazes de interpretar e reinventar novas culturas.

⁷⁷ Foram feitas pesquisas sobre a grafia da palavra, mas não foi encontrada a maneira de escrevê-la conforme a escrita do Povo Gavião, assim, supõe-se que a forma com que foi registrada neste texto expressa similaridade com sua pronúncia.

A exemplo das aprendizagens de elementos culturais de sua sociedade pelos Xíxihra Ikólóéhj, pode ser citada a comunicação por meio de assovios, como ilustra o relato abaixo.

Dá pra chamar nome de cada um. Quando você fica longe daqui, aí uma pessoa vai chamar você, chamar seu nome, aí você vai escutar o que ele falou através disso aí. A criança aprende. O pai ensina e eles mesmos aprendem sozinhos. É mesma coisa chamar o pássaro, o nambu, macaco também, aqueles macacos pretos. Aí o bicho vem através disso. Aí mata. Com 10 e 15 anos já sabe. Só os meninos assoviam. Acho que só algumas mulheres sabem. Não sei não. Eu não vi que mulher faz isso. Deve ter alguma que faz isso escondido. (Daniel Cegue Ahv Gavião – 08/04/2013). (RODRIGUES, 2014, p. 71)

Durante a coleta de dados na Aldeia foram presenciadas diversas situações de utilização do assovio como instrumento de comunicação, contudo, não foi observada nenhuma menina ou mulher fazendo uso público do assovio. Como o professor Daniel Cegue Avh Gavião confirmou, não era da tradição daquele Povo a mulher assoviar. Se a prática ocorresse, não seria pública, só se alguma mulher fizesse “isso escondido”. Abaixo há a foto em que mostra uma situação de uso do assovio por um menino.

IMAGEM 08: Menino assoviando



FONTE: Laudinéa de Souza Rodrigues
DATA: 22 de maio de 2013

As crianças até que usam o assovio um pouco, não muito, assim no dia a dia. Tem o momento que eles se comunicam através do assovio. Os adultos também têm o momento certo, não é toda hora que a gente

se comunica através do assovio. É usado muito assoviar e se comunicar nas brincadeiras como no jogo de futebol, vôlei e quando a pessoa oferece chicha. Chama e convida todo mundo pra tomar chicha na casa dele e esse é um momento certo. E na alimentação também, quando um caçador mata um animal grande, ele convida todo mundo pra comer e aí chama através de assovio. (José Palahv Gavião – 09/04/2013). (RODRIGUES, 2014, p. 72)

Com essa técnica anunciam o momento do futebol da tarde, convidam para o jogo de vôlei, avisam o início de alguma atividade e chamam o parceiro para participar dela, comunicam a chegada à casa de alguém ou a ida para a pesca. Além disso, para os jovens e adultos, o assovio possui grande utilidade nas situações de caça, principalmente para chamar o animal caçado.

Este é apenas um dos conhecimentos aprendidos pelas crianças da Aldeia Igarapé Lourdes em sua interação com os demais que, sabidamente, não faz parte de todos os contextos indígenas. Ao apropriar-se desta prática, as crianças têm maior liberdade para organizar e desenvolver suas próprias atividades. A respeito dessas aprendizagens culturais, Corsaro (2011), ao discutir a criança não indígena, infere que elas contribuem para a elaboração de culturas menores, dentro dos próprios grupos infantis que interferem e contribuem diretamente com a cultura de uma maneira mais ampla.

Assim, “[...] é particularmente importante a ideia de que as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente [...]” (CORSARO, 2011, p. 95). Tal contribuição na cultura adulta significa que as crianças realizam alterações na mesma no decorrer do tempo e é evidente que essas modificações variam de acordo com cada contexto cultural e social. Segundo Corsaro (2011), a criança não é vista como aquela que internaliza a cultura adulta de uma forma individualizada e solitária, mas um sujeito que, ao participar da cultura, é capaz de produzi-la e reproduzi-la.

Tal processo também vai se verificar entre as crianças Ikólóéhj, que ressignificam e produzem suas culturas de pares em suas relações com os adultos, bem como, com outras crianças da Aldeia. Nesse sentido, as culturas produzidas pelos grupos infantis influenciam a cultura geral do Povo Gavião evidenciando que os Xíxìhra Ikólóéhj são também protagonistas no que diz respeito à produção cultural de sua comunidade.

As crianças Ikólóéhj, de um modo geral, vivem em um contexto onde os conhecimentos necessários para sua formação emergem de uma maneira muito natural e sua relação com esse meio e sujeitos que dele fazem parte é de troca de saberes e experiências em que são respeitadas como participantes ativas na sociedade a que pertencem, possuidoras de sabedorias infantis não menores ou inferiores, mas apenas diferentes daquelas que os adultos acreditam possuir. As crianças possuem um modo de vida, de ver e compreender o mundo e as coisas, um modo de ser que é singular em função das particularidades que permeiam a cultura de cada sociedade nativa. Assim, suas relações com o outro, se constituirá a partir dos elementos culturais que compõem seu ser.

Algumas considerações

Verificou-se com a pesquisa que os meninos e meninas da Aldeia Igarapé Lourdes têm liberdade para explorar diversos espaços para caçar insetos, realizar suas brincadeiras ou pescar. Sempre acompanhados com outras crianças de mais idade ou não, trocam experiências, ensinam e aprendem. Essas relações de aprendizagem também acontecem em festas realizadas na Aldeia, como no Dia do Índio.

Os Xíixhra Ikólóéhj foram descritos pelos professores entrevistados como crianças que possuem liberdade para viver nessa cultura que está sempre em movimento, num misto de saberes que são próprios do Povo Gavião com outros que dizem respeito a uma maneira diferente de viver. Diante desta liberdade que os pequenos possuem é que constituem suas culturas de pares. Constroem conhecimentos que levarão para a vida toda a partir das experiências que vivem com as outras crianças que fazem parte do seu grupo.

Deste modo, é possível afirmar que aquelas crianças, além de constituir uma categoria criada pela sociedade abrangente – a infância – são sujeitos que aprendem a cultura posta em seu grupo, mas que também a transformam, recriam, ressignificam, dão novos sentidos a tudo produzindo novas culturas.

Referências

ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Revista Antropológicas**, ano 8, vol. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

CARDOZO, Ivaneide Bandeira; JÚNIOR, Israel Correa Vale. (orgs.). **Diagnóstico etnoambiental participativo, etnozoneamento e plano de gestão Terra Indígena Igarapé Lourdes.** Porto Velho - RO: Kanindé, 2012.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2011, p. 3-21.

MINDLIN, Betty. **Couro dos espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião-Ikolen de Rondônia.** São Paulo: Editora SENAC; Editora Terceiro Nome, 2001.

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-xavante. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva Macedo. (orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global, 2002, p. 236-277.

RODRIGUES, Laudinéa de Souza. **Xíxihra Ikólóéhj: a criança na perspectiva da formação de professores indígenas Gavião.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2014.

ENTRE FIOS & TRAMAS: FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Nádia Tobias Souza Seara
Coordenadora do Lab-Arte de Bordado Fios & Tramas – FEUSP

Resumo

O presente artigo é um recorte da pesquisa realizada no Lab-Arte Fios & Tramas. O Lab-Arte: laboratório experimental de arte-educação & cultura – é um laboratório didático da FEUSP criado por iniciativa dos alunos do curso de pedagogia para tentar suprir uma importante lacuna nas atividades formativas das instituições, a partir de experimentações e vivências nas várias linguagens artísticas, numa perspectiva antropológica, levando em conta a diversidade cultural, étnica e artística. A pesquisa segue em desenvolvimento. A metodologia é de ação descritiva e subjetiva, perpassa os caminhos de uma fenomenologia de Gaston Bachelard e da antropologia visual. Atualmente o grupo é composto por doze mulheres; os encontros acontecem aos sábados das 10:00 às 13:00, na própria FE-USP. Os dados recolhidos para análise investigativa são referentes aos meses iniciais do primeiro semestre de 2015. Os objetivos: pervagar entre os caminhos das danças circulares, da fotografia e do bordado, analisando e destacando os quiasmas unificadores relevantes na formação e na constituição da autoestima do educador. O referencial teórico contempla, no tocante a Danças Circulares, Wosien; a Fotografia, Flusser; a Psicologia, G. Jung; a outros olhares, Céline Lorthiois, Clarissa Estés, Marcos Ferreira-Santos e Rogério Almeida. A motivação foi a satisfação de trazer à tona a delicada arte do bordado livre, promover encontros entre homens e mulheres – pessoas sábias e jovens – dentro do espaço da academia, e a presença sutil de uma educação de sensibilidade.

Palavras-chave: Sagrado Feminino. Bordado. Educação de Sensibilidade.

Introdução

Às vezes as pessoas despertam de um sonho arquetípico profundamente impressionadas e não precisamos dizer nada sobre ele, pois elas mesmas sentem e sabem que alguma coisa essencial aconteceu. (Marie-Louise von Franz, 2000, p.9).

Prestar atenção em alguns sonhos e canalizar as energias colhidas das experiências arquetípicas vivenciadas por meio deles pode ser um canal para se planejarem novos caminhos.

Digo que o núcleo de bordado Fios & Tramas nasceu de um sonho compartilhado em 2014 com sete mulheres que se reuniam às quintas-feiras depois do núcleo de narração de estórias. Tínhamos como convidada a senhora Rosemarie Ziegelmaier que nos orientava com os fios e agulhas. Envolvidas pelas narrativas, o

grupo de mulheres era acolhido pela vibração das **danças circulares**⁷⁸ que nos ajudavam a reorganizar nossas emoções, respirações e pensamentos. Assim, o caminho do bordar estava aberto. Para Wosien, “o homem vivencia na dança a transfiguração de sua existência, uma metamorfose transcendente de seu interior, relativa ao ser e também à elevação ao seu eu divino” (2000, p. 27). Foto 01 – Imagens do grupo e seus bordados.



Foto 01

Hoje – março de 2015 –, aos sábados, quase doze mulheres dançam, cantam, conversam e bordam na sala 130, ou nos arredores verdejantes dos blocos A e B da FE-USP. E as coordenadoras responsáveis pelo núcleo são Tanna Li Pini e Nádia Tobias de Souza Seara, ambas pedagogas. O tempo para esse bordar é de três horas, algumas vezes estendendo-se um pouco mais. São seres vibrantes e alegres que trazem consigo doses de experiências. Chegam trazidas pelo gesto milenar de caminhar – passo após passo, adentram a sala 130. Nesse espaço, a atmosfera diferenciada ajuda a acolhida. Ao fundo, música do repertório das danças circulares.

⁷⁸ São danças populares de todas as regiões do mundo. Este movimento começou em 1976 na comunidade de Findhorn, na Escócia, com um seminário durante o qual o coreógrafo alemão Bernhard Wosien ensinou algumas danças folclóricas (LORTHIOIS, 2008, p. 132).

Foto 02 – Imagem familiar de uma bordadeira.



Olhares curiosos e brilhantes cruzam-se buscando respostas, trazendo novidades. Quem sabe alguém se pergunte: “O que estou fazendo aqui a esta hora da manhã?”. Ou, quem sabe, esses pensamentos são de alegria por mais um encontro. Em círculo, mãos⁷⁹ se tocam; palmas das mãos doam e recebem a energia uma das outras. Em passos de procissão a roda gira, dançamos. Somos um elo – unidade –, pois “o círculo, onde quer que apareça, será sempre símbolo da totalidade temporal e do recomeço” (DURAND, 2008, p. 323). A roda “emblema do devir cíclico”, como diria Durand (2008), coloca-nos em situação em que não há diferenças. Expomos nossas máscaras, nossas fragilidades. E é em círculos que sentimos a presença de algo transformador e indizível. Quem sabe esse algo indizível seja emoção. Alegria? Talvez possa ser a conhecida “emoção da experiência arquetípica” de um sonho narrado, sendo percebida e sentida em sua totalidade. Não há julgamento, somos uno+verso. Foto 03 e 04 – Forte presença dos símbolos circulares e labirínticos.



⁷⁹ Quando os dançarinos se ordenam em círculo, de acordo com a tradição, eles se dão as mãos. A mão direita torna-se a que recebe e a esquerda a que dá (WOSIEN, 2000, p. 29).

Desenvolvimento

A pesquisa segue em desenvolvimento. A metodologia é de ação descritiva e subjetiva, perpassa os caminhos de uma fenomenologia de Gaston Bachelard e da antropologia visual. Caminhamos em nosso LABirinto. O Labirinto em sua simbologia tem o sentido de **caminhar** para dentro, ao encontro do nosso mais profundo pensamento. É um símbolo que vai além da sua simbologia espiralada: ele nos remete ao nosso próprio inconsciente. A dança nos conduz por entre as “paredes móveis” dos nossos **labirintos**. Uma a uma, na espiral da dança circular sagrada, deixamos no centro da roda ou no centro de cada uma de nós, o que precisa ser **trabalhado**. Ao retornarmos ao círculo maior fortalecemo-nos.

O Labirinto é conhecido em toda a sua extensão. Temos apenas de seguir a trilha do herói, e lá, onde temíamos encontrar algo abominável, encontraremos um deus. E lá, onde esperávamos matar alguém, mataremos a nós mesmos. Onde imaginávamos viajar para longe, iremos ter ao centro da nossa própria existência. E lá, onde pensávamos estar sós, estaremos na companhia do mundo todo. (CAMPBELL, 1990, p. 131).

Os objetivos: pervagar entre os caminhos das danças circulares, da fotografia e do bordado, analisando e destacando os quiasmas unificadores relevantes na formação e na constituição da autoestima do educador. O círculo⁸⁰ e o labirinto são formas simbólicas – intimamente interligadas –, de um ato regenerador da alma das bordadeiras. A dança circular forma com o bordado e a fotografia – forma de afirmar a pseudopresença e ausência do que foi vivido – uma das três partes de uma tríade de estudo.

A dança circular é essencialmente uma dança de grupo, onde um ritmo comum coloca todos seus participantes em sintonia, proporcionando maior fluxo e circulação de energia. Desta forma, o próprio grupo se torna um canal, um “cálice” para entrada da “Força”, ou seja, da energia que vibra numa certa frequência diferente da energia comum e quotidiana do indivíduo. (RODRIGUES, 2002, p. 50).

No geral, as danças circulares são inclusivas: auxiliam-nos a harmonizar o grupo e, por vezes, rompem alguns tabus relacionados à dança como algo

⁸⁰ A circularidade é uma disposição para ser canal, receptáculo, propagadora, e assim constituir via oferecida à livre circulação de energia através de vínculos formados com os outros. Esta circularidade envolve também o cuidado para com o mistério do centro de cada ser (LORTHIOIS, 2008, p. 170).

inacessível. Ao contrário, são auxiliadoras em processos de autodescoberta. Ajudam-nos também a reelaborar nossos pensamentos e a encontrar-nos a nós mesmos.

De acordo com Wosien (2006), “a dança educa o homem na sua totalidade; cada movimento é vida”. A dança, por sua natureza cósmica, é lúdica e simboliza a libertação; tais aspectos são abordados dentro do viés da Pedagogia Profunda⁸¹ – que propõe uma educação com alma. Nossas Danças Circulares Sagradas agregam movimentos possíveis para qualquer corpo que se disponha a se reconectar consigo mesmo.

Os resultados serão recolhidos a partir das imagens bordadas e das narrativas dos participantes, diante das suas próprias experimentações. A aura de experimentação transforma essa dança em uma dança libertadora. Toda essa gama de vivências pode ajudar a promover projetos em bordados, como foi percebido nas inúmeras mandalas bordadas por algumas participantes do núcleo de bordado Fios & Tramas.

Assim, somos acolhidas num espaço-tempo de cada uma. Fotos 05 e 06 – Imagens recorrentes: Mandalas e árvores.



A mão que empunhou a agulha presa ao fio leva-nos a uma cena ancestral e heroica – a mão elevada acima da cabeça, posição de caça ou batalha –, que nos remete ao ato ascensional de verticalidade; ação familiar e cotidiana experimentada pelos nossos antepassados: imagem efetiva do bordar. A agulha – serpente de aço –, com sua ponta fina ou rombuda, penetra as tramas/pele do algodão cru – tecido usado para bordar. De cima para baixo, de baixo para cima, a agulha fálica e tensa segue seu caminho. Caminhos que nos remetem ao interior e exterior do ser. Há

⁸¹ Céline Lorthiois, (2008) é mestra em educação, desenvolve em São Paulo e Cotia, há mais de 25 anos, trabalho com a Pedagogia Profunda – pedagogia com uma abordagem da Psicologia Profunda de G. Jung.

transPIRAÇÃO, há **valor elevado** neste pequeno gesto. Fotos 07 e 08 – Imagens que se repetem na produção dos bordados. A natureza inspirando.

A serpente é, para a maior parte das culturas, a duplicação animal da lua, porque desaparece e reaparece com facilidade nas fendas do solo, que desce aos infernos, e pela muda regenera-se a si mesma. (DURAND, 2008, p.316).

Foto 07



Foto 08



São mulheres contemporâneas reelaborando gestos recolhidos no passado, mas presentes e latentes no agora: a dança da agulha e do ponto. Em movimentos que poderão ser feitos na horizontal, o corpo da agulha é deitado; os movimentos imitam uma onda, sem se afastar do pano/carne – ondulam. Esses gestos sugestivos de deslizar na horizontalidade e na verticalidade, diria Durand, “são gestos simbólicos e de rituais para se atingir o céu”. (2008, p 127).

O pano de pontos liso e limpo recebe seus primeiros tracejados de Fios & Tramas: um após o outro criam formas, desenformam caminhos. O lado direito e o lado avesso ganham características peculiares, apresentam duas belezas diferentes. O lado exposto para cima denota o gracioso, o belo visível. O lado para baixo (subterrâneo) divide opiniões. Há quem o considere como a prova real da perfeição resultante dos fios e das tramas; bem executadas revelam beleza peculiar.

Os lados do pano – o direito e o avesso. Olhando para este detalhe, um poeta devaneia. Aqui, recorro a Bachelard:

os grandes poetas nos ensinam a sonhar. Alimentam-nos de imagens com as quais podemos concentrar nossos devaneios de repouso. Oferecendo-nos suas imagens psicotrópicas, pelas quais animamos um onirismo desperto. (2008, p. 152).

Vejo-as sentadas em cadeiras, nos sofás, no chão em posturas de entrega e de contemplação. Os cabelos espalhados pelos ombros são véus. Junto ao ventre trazem suas novas vestes que denotam uma sociedade de inovação. São meninas, são mulheres, são mães antigas e sábias. A presença delas resplandece o que há de

mais sagrado: o feminino que há em mim, que há em cada uma de nós. A força desse feminino é realçada por imagens-imaginantes e imaginadas que gradualmente vão preenchendo e colorindo a superfície do pano.

As imagens que foram bordadas são reveladoras; mostram e revelam sonhos, desejos guardados em algum canto da memória. Desenhos que fios e tramas coloriram.

[...] minha mão enreda o objeto que ela toca antecipando-se aos estímulos e desenhando ela mesma a forma que vou perceber. Só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levante em direção ao mundo. (PONTY, 2006, p. 114).

A fotografia é uma das “pontas” da tríade neste estudo; não por acaso, seu papel é relevante enquanto registro e “disparador” de memória. Embora seja considerada uma pseudopresença tanto quanto uma prova de ausência, essa pseudopresença inspira poesia e devaneios, como sugere Sontag (2004): “a exemplo do fogo de lareira num quarto – as fotos, sobretudo as de pessoas, de paisagens distantes e de cidade remotas, são estímulos para um sonho”. (p. 26). Fotografia é estímulo para o sonho? O sonho, para Jung, é um elemento de autoconhecimento, ou então “pode ser uma carta enviada pelo self” (LORTHIOIS, 2008).

Considerações finais são inconclusivas

Mãos habilidosas traçam retas e círculos, buscam formas. Os olhos parecem apalpar com o olhar o nascimento de um bordado. Cada passo do fazer bordado é individual – um encontro consigo mesmo. Nada subtrai porém, a ideia de estarmos juntas. Em meio a tantas vozes e suas histórias pessoais, é o bom senso que dita o clima de harmonia à fala, ao pensar de cada bordadeira. Esse corpo coletivo expande ações que refletem as nuances de uma educação de sensibilidade com toque de pedagogia profunda⁸².

⁸² A Pedagogia Profunda acata um projeto educacional capaz de abranger a criança na sua totalidade, considerando seu corpo, sua mente, sua capacidade criadora, seus sonhos, sua alma: no âmbito desta Pedagogia, o currículo é a vida. Nesse sentido, diante da discrepância entre os objetivos da educação contemporânea e o projeto de tornar-se homem que cada criança carrega dentro de si, a Pedagogia Profunda propõe novos caminhos. (LORTHIOIS, C., Pedagogia profunda. Por quê? Para quê? Como? Revista Hermes, São Paulo, v. 12, p. p.99, 2007).

Portanto a outra palavra que completa a palavra sonho é TRANSBORDAR. Transbordar além e para dentro do ventre acolhedor, a caverna que é a sala 130 – “a primeira cavidade valorizada positivamente [...], ventre úmido e morno” (DURAND, 2008). Úmido e morno são atributos suaves para designar o espaço real da academia. Fotos 09 e 10 – Imagens que confirmam o encontro de gerações. Duas pequenas de cinco e seis anos no grupo.



Dentro deste espaço em que vi meninas/mulheres, mulheres/meninas, mães/antigas e sábias, as bordadeiras se agregam, bordam e transbordam num gesto coletivo de viver e preservar: “Que sempre sejam mantidas em segurança, alimentadas por muitas fontes, que sempre recebam demonstrações de amor e gratidão, que mantenham sua alma vicejante a céu aberto para que todos vejam”. (ESTÉS, 2007, p. 99). Foto 11 – imagem do grupo nos arredores da FE-USP.



De qualquer sorte, a fotografia flerta com o bordado dentro do próprio processo de adornar imagens com fios & tramas, rendendo belos objetos decorativos ou de recordação. Que dizer, então, de imagens fotográficas dos bordados em painéis...

A fotografia permeia o trabalho com o bordado; particularmente é alimento para “as janelas” da alma; é resultado do exercício de fotografar o que não seria visto com calma e contemplação; pode resultar no desejo de reorganizar os momentos

chapados nas superfícies bidimensionais do papel. Uma forma de manipular, distribuir e apresentar.

Fotos como símbolos de que um dia, num lugar estivemos juntas para bordar, ou melhor, para transbordar. Foto 12 – Nossas ferramentas: a linha, agulha e o pano de algodão cru.

A fotografia acarreta, inevitavelmente, certo favorecimento da realidade. O mundo passa de estar “lá fora” para estar “dentro” das fotos (SONTAG, 2004, p. 95).

Foto 12



Referências

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **A Terra e os devaneios da vontade**: e outros ensaios sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. 3ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ESTÉS, Clarissa Pinkolas. **A ciranda das mulheres sábias**: ser jovem enquanto velha, velha enquanto jovem. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 2001.

LORTHIOIS, Céline. **Exercício de pedagogia profunda**: uma inclusão da alma na educação. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. **Pedagogia profunda**: Por quê? Para quê? Como? Revista Hermes, São Paulo, v. 12, p. p.99, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

RODRIGUES, G. H. C. B. In: RAMOS, R. (Org.). **Danças circulares sagradas: uma proposta de educação e cura.** São Paulo: TRIOM, Faculdade Anhembi Morumbi, 1998.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia.** São Paulo, Companhia das letras, 2004.

VON FRANZ, Marie-Louise, Von Franz. **O gato: um conto de redenção feminina.** São Paulo: Paulus, 2000.

WOSIEN, Bernhard. **Dança: um caminho para a totalidade.** São Paulo: TRIOM, 2000.

GT 5

Educação e Diversidades



Resumo – Pôster

PRODUÇÃO DA VIDA MATERIAL E IMATERIAL DOS POVOS TRADICIONAIS: NOVAS VELHAS PERSPECTIVAS

Ilorim Rodrigues da Silva
PPGE/UFMT/GEPE

Edson Caetano
PPGE/UFMT - Orientador

Resumo

Nosso projeto de pesquisa tem por objetivo analisar a retomada dos processos de produção da vida material e imaterial a partir de um povo indígena localizada no Alto Xingu - Mato Grosso, cuja área foi reintegrada recentemente pela FUNAI. O processo de colonização no estado de Mato Grosso afetou negativamente os povos indígenas que ali habitavam desde tempos imemoriais. A hostilização aos indígenas da região e a sua retirada compulsória para abrigar as frentes de expansão também precisam ser analisadas. Muito tempo depois da retirada forçada dos indígenas de suas terras, eis que surge um novo fato, não se trata de uma iniciativa de expulsão, mas de um processo inverso, qual seja: o retorno desses povos ao seu território devastado, numa tentativa de retomada e da possibilidade de produção da vida material e imaterial, tão cara a esses povos, no passado e presente. A pesquisa, de cunho etnográfico, terá como centralidade os saberes da produção da vida nessa comunidade. A coleta de dados ocorrerá por meio da observação e de entrevistas semiestruturadas na busca de se identificar os elementos constitutivos da cultura e da produção da vida nessa comunidade. A análise se efetivará à luz do materialismo histórico, que é o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto, é para o pensamento, precisamente, a maneira de se apropriar do concreto, de reproduzi-lo como concreto espiritual. Essa opção é por entendermos que o mesmo possibilita a apreensão desses saberes enquanto interface da constituição de cultura, concepções de mundo, de vida e de ser humano, enraizadas no viver em comum, dentre as quais destacamos: a posse coletiva da terra e dos meios de produção, a gestão coletiva do processo de trabalho, a vivência ecológica, a manutenção da cultura, dos costumes e da história da comunidade. Alguns saberes provenientes da relação homem/natureza – como a cura de doenças/enfermidades pela utilização de ervas, raízes e plantas – consiste na preservação da cultura decorrente dessa relação e acontece oralmente de geração a geração. Além do mais, esta é uma das formas de se assegurar a produção material e imaterial da vida; a relação com a natureza é o que dá sentido à própria existência. Eles socializaram o prazer/a satisfação em trabalhar na terra e que faz parte das suas vidas. Esses saberes acabam por instituir uma tradição transmitida entre as gerações. Por fim, espera-se que a pesquisa possa contribuir com reflexões e discussões de questões que podem orientar o debate e suscitar reflexões reafirmando a necessidade de mudanças no âmbito da produção da existência humana, tendo como meta a busca de uma sociedade igualitária, onde homens e mulheres sejam respeitados na sua diversidade social, cultural e ideológica e onde os discursos não se reduzam apenas a uma evolução da linguagem etnocêntrica.

Palavras-chave: Povos tradicionais. Materialismo histórico. Saberes da experiência.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA DISCUSSÃO SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO

Cíntia de Barros Lucas
EMEB São Sebastião/Cuiabá

Nilvaci Leite de Magalhães Moreira
Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo

O presente estudo é parte da pesquisa sobre violência de gênero como resultado de uma construção social e a escola como instrumento de socialização e possibilidade de mudança de mentalidade. Este estudo tem como objetivo analisar como as relações interpessoais entre homens e mulheres são influenciadas pelas relações desiguais de gênero, evidenciar a existência de violência decorrente dessa desigualdade na sociedade brasileira como também, a implicação dessa desigualdade na construção de identidades desde a infância e a escola como um espaço possível de mudança e rompimento de paradigmas. Para a realização desta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa tendo como base a pesquisa bibliográfica. Utilizou-se como fonte de comprovação dados estatísticos sobre a existência de violência de gênero, obtidos de pesquisas realizadas pela Sociedade Mundial de Vitimologia e registro de boletins de ocorrência fornecido pela Delegacia Especializada de Defesa da Mulher de Cuiabá/MT no ano de 2013. Nos dias atuais os meios de comunicação evidenciam a crescente onda de violência que se faz presentes em nossa sociedade. No entanto, a violência de gênero continua tendo índices alarmantes, mesmo com o advento da Lei nº 11.430/2006 - Lei Maria da Penha, cujos dispositivos visam à proteção da mulher. Conclui-se diante dos resultados obtidos que a violência de gênero existe e permeia todos os espaços sociais e que precisa urgentemente ser combatido. Constatou-se que a mulher continua recebendo tratamento desigual em vários espaços e que ainda somos uma sociedade machista baseada numa relação de poder. Percebeu-se nesta pesquisa que o passo fundamental que pode fazer brotar novas perspectivas para a humanidade é o investimento nas ações de prevenção por intermédio da escola, a partir da (re) significação do currículo, da formação dos professores e de práticas pedagógicas diferenciadas de valorização de homens e mulheres desde a infância, como forma de corrigir comportamentos e atitudes numa perspectiva de equidade.

Palavras-chave: Relações de gênero. Infância. Escola

RELAÇÕES RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE RACISMO E PRECONCEITO RACIAL NA INTERNET

Iraildes Roberto de Souza
EMEB São Sebastião/Cuiabá

Nilvaci Leite de Magalhães Moreira
Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo

O racismo e seus derivados, em geral, estão presentes nas relações interpessoais estabelecidas em todos os espaços sociais, principalmente no cotidiano das escolas, e se constitui em um grande problema na sociedade brasileira. A internet é um instrumento valioso de comunicação e informação de forma rápida, dinâmica e significativa, porém tem sido utilizado por muitas pessoas para expressar sentimento negativo em relação ao negro. Desta forma, as práticas de racismo e de preconceito racial marcam presença constantemente nas reportagens de noticiários da internet, aos quais são publicadas as opiniões de pessoas de diferentes sexos, idade e profissões sobre o teor dos fatos. Nesse sentido, trata-se a presente pesquisa de uma investigação documental e bibliográfica acerca das questões raciais, e tem como objetivo discutir sobre os comentários emitidos pelos internautas acerca das denúncias de racismo e preconceito racial ocorrido na sociedade pela internet, à forma como percebem as situações e suas reações frente às atitudes tomadas pelas vítimas. Para a realização do trabalho foi selecionada cinco reportagem sobre atos de racismo e preconceito racial postados em diferentes sites entre 2013 e 2014, ocorridos em quatro cidades brasileiras, e cinco comentários referentes a cada reportagem. Para embasar teoricamente as informações coletadas, as contribuições de vários autores, dentre eles: Goffman (1982); Costa (2007); Duarte (2006); Müller (2009); Melo (2010) e Guimarães (2012). A pesquisa apontou que muitas pessoas reproduzem por meio de suas opiniões o racismo e o preconceito racial, e revelam de forma explícita através de insultos um imaginário social de negação a cor e de estereótipos contra o negro. Percebeu-se a necessidade de discutir essa situação com crianças e jovens no ambiente escolar, como forma de mudança de mentalidade, e contribuir para que estes possam compreender a gravidade gerada pelos comportamentos racistas e preconceituosos manifestados contra a população negra brasileira, bem como, despertá-los para o respeito às diversidades. Concluiu-se a importância do trabalho pedagógico como um potencial mecanismo de sensibilização na luta por uma educação antirracista, que oportunize os alunos a construir um novo caminho na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Palavras-chave: Preconceito racial. Internet. Escola.

DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO: SEDIMENTAÇÃO DO PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Marcelo Alessandro de Freitas
UNIC – Universidade de Cuiabá

Junior Marim
Anhanguera Educacional

Virgínia Franz
Ministério Público do Estado de Mato Grosso

Silvia Paulo de Moraes
Universidade Cândido Mendes

Resumo

O presente estudo busca demonstrar a relação dos Direitos humanos na educação e suas peculiaridades na sedimentação do princípio basilar de nossa Constituição Federal, a dignidade da pessoa humana. Evidencia-se através dessa abordagem qualitativa, tipo bibliográfica, com aportes teóricos em Franklin (ano 2006), Bobbio (1997), Malheiro (2015), Lafer (1991), que a evolução de uma sociedade civil está intimamente ligada aos Direitos humanos e a Educação, seja ela formal e não formal, que são os alicerces da cidadania e garantia de não violação à fundamentação de nosso Estado Democrático de Direito. Na evolução dos Direitos Humanos, no período pós 2ª Guerra Mundial, almejando reduzir as desigualdades sociais, assegurar os direitos fundamentais e alcançar o bem-estar social, houve o reconhecimento do princípio da “fraternidade”, que gerou efeitos nos direitos sociais de toda a humanidade e reconheceu a Educação como um direito intrínseco ao ser humano. Nessa ótica, o Poder Constituinte de 1988, na elaboração de nossa constituição cidadã, elencou os Direitos humanos como uma de suas regras principiológicas e trouxe a dignidade da pessoa humana como um de seus fundamentos, tornando a Educação como medida tutelada e essencial para o desenvolvimento integral da personalidade humana e para manutenção dos direitos e liberdades. Atualmente, a Educação, no sentido mais amplo da palavra, é um expoente para a difusão concreta da cidadania e democracia comunicativa. Na relação humanística o ato de educar é a centelha para a construção e contribuição para uma sociedade mais justa, equilibrada e parâmetro para o amadurecimento do ser humano como cidadão, logicamente, pela sedimentação da dignidade da pessoa humana. O entrelaçamento das relações humanísticas com os planos da Educação eleva o poder de discernimento do cidadão, preserva o respeito mútuo e busca melhoria na qualidade de vida de forma coletiva. Pensar em educação e não elevá-la à direito fundamental de nossa sociedade é uma violação de morte da dignidade da pessoa humana, é divagar por caminhos que nada objetivam, calar-se ao probo .

Palavras-Chave: Direitos Humanos. Educação. Dignidade da Pessoa Humana.

QUIMISELVA: EXPERIMENTANDO SER UM SHOW!

Elane Chaveiro Soares
Pibid/Química/UFMT
LabPEQ

Cauê Correa Perreira
Pibid/Química/UFMT
LabPEQ

Leonardo Bruno Macagnam
Extensão/Química/UFMT
LabPEQ

Resumo

Com a intenção de desmistificar a ciência e veicular o conhecimento científico, subsidiando a formação da educação básica, o projeto QUIMISELVA lança mão de uma ferramenta bastante atrativa no âmbito escolar, a teatralização de minipeças bem humoradas que atraem a curiosidade com a utilização de fumaças, pequenas explosões entre outros recursos visuais seguidos das explicações científicas dos fatos ocorridos ao final da apresentação. O projeto QUIMISELVA iniciou-se na UFMT na década de 1980 como um projeto de extensão dentro do Departamento de Química, mais precisamente no laboratório de produtos naturais – onde hoje, se encontra a Área de Ensino de Química, e contava com o auxílio de vários docentes e discentes que protagonizavam e de certa forma subsidiavam essa proposta precursora. Entende-se que o momento é propício para a colocação de um projeto que se destaca pela sua perspectiva catalisadora da extensão motivada pelo ensino e fomentada pela pesquisa que traz consigo a lógica acadêmica do conhecimento científico sem perder o vínculo com a realidade social apresentada pela presença da escola básica. Essa motivação é algo a ser almejado e continuamente cultivado no ensino, com isso, anseia-se em dizer que o processo todo pode ser retroalimentado, ou seja, um ciclo pode-se formar entre experimentar e se motivar e vice e versa, de forma indefinida. Utilizando-se de uma metodologia de investigação e disseminação do aprendizado a partir de experimentos com materiais e reagentes que são facilmente encontráveis, para que se permita a repetição dos mesmos em qualquer escola e se adquira certa independência deste projeto de extensão, o projeto QUIMISELVA pretende alcançar a comunidade escolar da educação básica e superior buscando diminuir a distância entre as mesmas e conseqüentemente aprofundar a relação entre ensino, pesquisa e extensão, onde o ensino estará presente como pressuposto metodológico em cada apresentação. Por fim, pretende-se aumentar os meios de popularização da ciência por meio da experimentação no Ensino de Química, com vistas à interdisciplinaridade e à metodologia investigativa. A experimentação será explorada a fim de trazer motivação por meio de apresentações shows articuladas entre universidade e escola.

Palavras-chave: Experimentação. Popularização da ciência. Ensino de Química.

PERCEPÇÃO DO ALUNO EM RELAÇÃO A PROFISSÃO ESCOLHIDA: UMA PESQUISA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO CAMPUS BARRA DO BUGRES

Raquel Aparecida Loss
UNEMAT

César Vinicius Toniciolli Riguetto
UNEMAT

Sumaya Ferreira Guedes
UNEMAT

José Wilson Pires Carvalho
Unemat

Resumo

O ingresso ao ensino superior é uma fase marcada por muita ansiedade e expectativas, porém esta grande euforia, em muitos casos acaba sendo momentânea, pois devido à falta de informação e/ou a percepção errada do aluno sobre o curso escolhido. Assim, o ingresso em uma instituição de ensino superior necessita ser acompanhado de uma ampla quantidade de informações através da transmissão social (linguagem, contatos educacionais ou sociais). Desta forma, levando-se em consideração que a instituição de ensino superior tem como desafio contribuir para a formação integral dos alunos, tanto no aspecto ético que envolve a cidadania, quanto na aprendizagem dos conteúdos específicos, espera-se que na conclusão do curso de graduação o discente seja capaz de compreender os aspectos rotineiros bem como os campos de atuação da profissão escolhida. Dentro deste contexto, esse trabalho teve como objetivo verificar junto aos discentes dos cursos de Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção Agroindustrial e Arquitetura e Urbanismo, a percepção que possuíam do curso antes de ingressarem na universidade e atualmente, e se lhes foram fornecidas todas as informações sobre o curso escolhido. A pesquisa foi realizada com 60 alunos, sendo discentes a partir do segundo semestre, e revelou que 60 % dos alunos entrevistados não receberam as devidas informações pertinentes ao curso escolhido, sendo que 63 % não possuíam noção alguma da profissão que iria exercer quando ingressaram na universidade, e conseqüentemente acabam se decepcionando com o curso escolhido, abrindo assim, portas para a evasão de alunos da universidade. Por outro lado, atualmente 77 % dos graduandos da universidade, compreendem bem o curso que escolheram. Desta forma, é necessário aprimorar as políticas de comunicação entre a Universidade e discentes, promovendo ciclos de palestras ou feiras mostrando o avanço da ciência e tecnologia e atualização profissional, de maneira a fornecer uma visão mais clara da atuação profissional ao longo dos semestres que compõem o curso.

Palavras-chave: Profissão. Universidade. Comunicação.

ENTRE O LÚDICO E O TERAPÊUTICO

Helena Rodrigues Barbosa
Discente do Curso de Psicologia UFMT-CUR

Cristina Lopes da Conceição
Discente do Curso de Psicologia UFMT-CUR

Gênesis Vivianne Soares Ferreira Cruz
Docente do Curso de Enfermagem/UFMT

Luís Fernando B. Barth
Docente do Curso de Psicologia UFMT-CUR

Resumo

O brincar faz parte da infância, e se constitui em uma importante condição para o desenvolvimento humano. É por meio do lúdico que a criança se expressa, socializa e aprende o que permite o seu desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo. Neste sentido, o programa de extensão universitária ABC (Aprender, Brincar e Cuidar) da UFMT/CUR desenvolve uma ação interdisciplinar definida em seis eixos temáticos: Ludoterapia/Ludicidade, Brinquedo Terapêutico, Direito e Cidadania da Criança Hospitalizada, Classe Hospitalar, Leitura Dirigida e Acolhimento Psicológico, divididos em subprojetos que envolvem os cursos de Enfermagem, Medicina, Pedagogia, Psicologia e Biblioteconomia, atendendo crianças hospitalizadas na rede de saúde pública do município de Rondonópolis-MT. O programa tem como principal objetivo propiciar que crianças e adolescentes passem pelo processo de hospitalização sem deixar de vivenciar o brincar e o aprender, amenizando assim as tensões advindas desse processo, favorecendo melhores condições para recuperação da criança e do adolescente hospitalizados. As ações ocorrem no espaço da brinquedoteca do Hospital da Criança Wilma Bohac Francisco, por meio de encontros semanais, com crianças e adolescentes hospitalizados, tendo como facilitadoras acadêmicas de Psicologia sob a supervisão de professores orientadores das ações, responsáveis pela realização de oficinas com intervenções recreativas programadas como: jogos, desenhos, brinquedos, músicas, entre outras atividades desenvolvidas em grupos ou individuais, mediante a ludoterapia, além de fornecer “suporte psicológico”, por meio da escuta diferenciada aos pais e às crianças, quando necessário. A participação nesta atividade de extensão permite o ensino aprendizagem gerada pelo contraste das realidades encontradas na saúde pública, no direito da criança hospitalizada e na formação profissional, além de estimular a própria criatividade e o desenvolvimento infanto-juvenil. Os resultados enfatizam a importância do brincar como elemento terapêutico, no qual seus benefícios se estendem a várias esferas do desenvolvimento humano. As ações do programa se concretizam pelo reconhecimento da equipe do hospital, e também da comunidade, que a cada encontro fica evidenciado por meio de sorrisos, interações, falas e participações de todos os envolvidos. Para as crianças e adolescentes as oficinas se constituem em um espaço de aprendizagem, socialização, recreação e brincadeiras, que os auxiliam no processo de hospitalização, amenizando o sofrimento da própria criança e dos familiares, facilitando os procedimentos das



equipes multidisciplinares, transformando o ambiente hospitalar em um espaço mais humanizado, não privando a criança e o adolescente do seu direito de brincar.

Palavras-chave: Infância. Ludicidade. Hospitalização.

OFICINA DE SENSIBILIZAÇÃO SOBRE AS ORIGENS E AS CAUSAS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Cristina Lopes da Conceição
Discente do Curso de Psicologia UFMT-CUR

Helena Rodrigues Barbosa
Discente do Curso de Psicologia UFMT-CUR

Juliana Rizzo
Discente do Curso de Psicologia UFMT-CUR

Paula Faustino Sampaio
Docente do Curso de História UFMT-CUR

Resumo

Este trabalho propõe-se a refletir sobre oficina pedagógica sobre as origens e as causas da violência doméstica, elaborada e vivenciada enquanto atividade do Programa de Extensão Universitária “Gênero e Cidadania” – Universidade Federal de Mato Grosso, Campi Rondonópolis, Pró-Reitoria de Extensão, Programa de Bolsa de Extensão para Ações Afirmativas. A oficina pedagógica foi realizada em parceria com o Centro de Referência Especializada em Assistência Social (CREAS) e com o Programa de Reeducação Familiar do Ministério Público do estado de Mato Grosso. A oficina teve como principal objetivo promover reflexão a respeito do processo de construção do conceito de masculinidade, e como esse se apresenta nas relações de violência doméstica. As atividades ocorreram dentro de um dos seis módulos do Programa “Reeducação Familiar”, promovido pelo Ministério Público do Estado de Mato Grosso em parceria com o CREAS. O Programa “Reeducação Familiar” visa promover a reflexão e sensibilização de um grupo de homens, que sofreram sanções judiciais por violência doméstica. Em parceria com a equipe do CREAS foi alçada a temática “as origens e causas da violência doméstica” a partir da qual foi feito o levantamento da demanda, mediante observação do grupo de participa do programa, em seguida foi elaborado o planejamento das ações que compunham a oficina. A ação foi desenvolvida em um encontro mensal, direcionada a vinte homens que sofreram sanções pela “Lei Maria da Penha”, e tem a participação no Programa “Reeducação Familiar” como pena alternativa, e teve como facilitadoras da oficina estudantes de Psicologia e de Ciências Biológicas da UFMT-CUR. Para a operacionalização da ação foram utilizados recursos audiovisuais e roda de conversa com os participantes. A oficina foi vivenciada por meio de dinâmica sobre o que os participantes entendiam por masculinidade e papel social do homem, exibição de vídeos e roda de conversa sobre os materiais didáticos apresentados. Durante a roda de conversa, os participantes compartilharam suas vivências da vida familiar, destacaram seus esforços e desafio para conseguir lidar com o uso da violência doméstica e de gênero, contra suas companheiras e familiares (mães, filhas, enteadas), destacando inclusive, pontos socioculturais que naturalizam a violência de gênero, elencando uma possível reflexão sobre suas atitudes. Observamos que houve intensa participação na roda de conversa, propiciando um espaço rico para as discussões e para o avanço das ideias do grupo e da formação pessoal. Partindo dessa experiência, consideramos que

grupos como esse devem ser realizados com frequência, e destacamos a necessidade de problematizar a violência de gênero, a masculinidade normativa, levando esses grupos à sensibilização e promovendo a equidade de gênero. Dessa maneira, devemos problematizar, junto com a comunidade, com a finalidade de possibilitar maior comprometimento das instituições junto às questões sociais que colaboram para a construção dessa masculinidade normativa que as vezes gera a violência de gênero. A partir de grupos reflexivos como esse, que ocorrerá uma (des)construção de saberes sobre a violência gênero.

Palavras-chave: Gênero. Violência Doméstica. Masculinidades.

TRANSDISCIPLINARIDADE: A EDUCAÇÃO PRISIONAL EM FOCO

Virginia Fernandes Franz
Ministério Público do Estado de Mato Grosso

Rosilene Pereira Alves Lima
Universidade Federal de Mato Grosso

Marcelo Alessander de Freitas
Universidade de Cuiabá

Junior Sérgio Marim
Faculdade Anhanguera de Rondonópolis

Resumo

O enfoque de que as questões prisionais devam ser estudadas em todas as áreas do conhecimento presentes no cotidiano escolar, e não no contexto de uma única disciplina, abre um leque de possibilidades transdisciplinares, que nada mais é do que aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Com a abordagem qualitativa, o presente estudo de caso, fundamenta-se em Freire (1998, 1985), Mello (1999), Maturana (1995), tendo como objetivo contribuir para a restauração da autoestima e para reintegração do indivíduo preso na sociedade, através da ampliação do debate em torno da Educação Penitenciária, ressaltando que ensinar na prisão é uma experiência transformadora para o professor, que ministra suas aulas sob realidades diferentes do meio social aberto, no entanto, de caráter tão importante e necessário que há de ser especial em sua condução. Esta reeducação, isto é, reintegração dos apenados, necessita de um olhar cauteloso, de profissionais despojados de preconceitos sociais e culturais, pois a educação prisional é vantajosa para toda a sociedade. Sendo a educação dever material de assistência do Estado ao preso, com o objetivo de prevenir o crime e orientar o retorno à convivência social, compreende-se ela como processo transformador, capaz de aprimorar o ser. O trabalho de pesquisa desenvolvido através da experiência profissional na esfera do direito é uma oportunidade de reflexão, de análise por parte não só dos especialistas do sistema educacional e prisional, mas também de todos aqueles que se preocupam com a valorização do ser humano, onde quer que ele se encontre. A Cadeia Pública Feminina de Rondonópolis, em ação conjunta com o Centro de Apoio Psicossocial da 5ª. Promotoria de Justiça Criminal de Rondonópolis, vem ofertando a educação no ambiente prisional, no entanto, sendo que 85% da população carcerária é composta por mulheres com baixo grau de escolaridade, estas não conseguem, ao menos, participar de uma formação profissionalizante. De outro norte, observa-se que a evasão das classes alfabetizadoras é muito grande, ante a ausência de motivação, de bibliotecas para estímulos à leitura, de contatos com profissionais para trocas de experiências, vivências. Nos resultados parciais da pesquisa, percebeu-se o diferencial de uma unidade prisional que se preocupa com a ressocialização de seus internos, oferecendo a eles novos conhecimentos por meio da educação e da qualificação profissional, oferecida por cursos profissionalizantes, preparando-os para

a inserção social. A experiência do contato direto proporciona ao grupo novas concepções na visão de sua representação para o direcionamento desse trabalho e, em conjunto com as pesquisas bibliográficas referentes ao tema sinalizam a importância da educação escolar nos ambientes prisionais, como um dos fatores primordiais para dar igualdade de oportunidades aos internos, oferecendo aos mesmos, condições para a reconstrução de sua identidade, sendo ela, inclusive, uma ferramenta primordial para a superação das violações de direitos no interior da prisão. Tudo isso, com pensamento em rede, transdisciplinar, na busca de uma nova lógica para a coexistência das diferenças e da busca do bem comum.

Palavras-chave: Educação. Prisão. Transdisciplinar.

PATRIARCADO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO E A PESQUISA DO PROJETO DE EXTENSÃO OFICINAS DE GÊNERO E CIDADANIA NA ESCOLA

Paula Faustino Sampaio.
Universidade Federal de Mato Grosso/Campi Rondonópolis.
Grupo de Pesquisa HISOCULT

Resumo

O Projeto de Extensão Oficinas de Gênero e Cidadania, Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis, Edital PBExt 2014 – Ações Afirmativas, problematizou junto à comunidade escolar as relações de gênero, as concepções acerca da diversidade e da diferença, dialogando sobre o processo de construção coletiva da sociedade brasileira, refletindo sobre machismo, patriarcado e homofobia. Este projeto envolveu em suas atividades duzentos e cinquenta estudantes do turno noturno da Escola Estadual Prof^a Elizabeth de Freitas Magalhães, Rondonópolis, Estado do Mato Grosso, vinte professores (as) da unidade escolar e trinta estudantes da Universidade Federal de Mato Grosso, cursos de História, Enfermagem e Psicologia, bem como professores (as) do campus ao longo do ano de 2014. A relação da Universidade com a Comunidade é fundamental. Neste sentido, a relação universidade-comunidade busca promover a cidadania, a formação continuada, a diversidade cultural e a qualidade de vida. Por meio da realização de dez “Oficinas de Gênero e Cidadania”, cada oficina com carga horária de vinte horas-aulas, entendidas enquanto metodologia e instrumento de pesquisa sobre os processos de construção dos sujeitos foi possível ver, saber, discutir os conhecimentos, as experiências e as estratégias dos (as) jovens, adultos e idosos (as) sobre as relações de gênero e os papéis atribuídos e vividos pelos gêneros. Na interação intensa entre estudantes da escola e estudante da universidade nas rodas de conversas, nas produções de cartazes, de fanzines e de vídeos, nas produções escritas, e, por outro lado, os silêncios e os gestos observados, deram visibilidade aos discursos que criam e sustentam as práticas do patriarcado, do machismo e da homofobia, ao mesmo tempo em que, denunciaram as discriminações de gênero, de etnia, de classe e etária. Com esta metodologia, o Projeto de Extensão “Oficinas de Gênero e Cidadania” pode contribuir para construção de tomada de consciência da realidade e de reflexão, estimulando visão crítica na perspectiva feminista e a maior atuação social, promovendo espaço de debates em prol de uma sociedade livre do patriarcado, do machismo e da homofobia. É nosso objetivo discutir parte do material coletado ao longo da realização das “Oficinas de Gênero e Cidadania” para evidenciar os discursos do patriarcado na escola, enquanto instituição, e na vida dos sujeitos da escola, que falaram sobre suas vidas em uma sociedade marcada pela heteronormatividade e seus múltiplos.

Palavras-chave: Patriarcado. Oficinas. Escola.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Nágila de Moura Brandão
PPGEdu/UNISINOS
Grupo de Pesquisa

Resumo

O presente trabalho é um ensaio teórico acerca das legislações que regem a Educação Ambiental (EA) no Brasil, desde as tratados internacionais, os quais o país foi signatário como nação parte da Organização das Nações Unidas (ONU), tais como a Carta de Belgrado (1975) e a Conferência de Tbilisi (1977). É notório que estes dois documentos, confeccionados no âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), serviram de base ao que temos hoje no Brasil em termos de legislação de EA. Em seguida, passamos a análise das normativas propriamente brasileiras: Constituição Federal (1988); Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Política Nacional de EA, Lei 9.795 (1999); Decreto 4.281 (2002), que a regulamenta a Política Nacional de EA; Política Nacional de Resíduos Sólidos, Lei 12.305 (2010); e o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 (2014). O objetivo do trabalho é servir de base e auxílio os jovens educadores ambientais, aos interessados no assunto e também aos que já trabalham na área, porém, atuam de forma menos preocupada com fixações e conceituações trazidas pelo corpo jurídico. As conclusões do trabalho são que: EA deve ser tratada de forma interdisciplinar e contínua em todos os níveis de ensino; a EA também é responsabilidade dos órgãos de fiscalização e licenciamento ambiental; a EA é parte do processo de obtenção da cidadania através da tomada de responsabilidade junto ao espaço de vivência; a EA deve ocorrer em âmbito formal e não-formal; a EA no Brasil é política de Estado que permeia as entidades civis, instituições estatais e comunidade. Outra possibilidade vista através da análise da legislação de EA é a de que: desenvolvimento da EA no âmbito popular e menos rígido é possível, já que, atualmente não há uma especificidade no que diz respeito à aplicação da EA em um determinado local ou tipo de profissional com formação específica em dada área para sua condução. Assim sendo, a legislação de EA no Brasil possibilita uma interpretação extensiva de que meio ambiente é algo coletivo e deve ser tratado, vivido e estudado desta maneira.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Legislação Ambiental. Política Ambiental.

GT 6

Cultura Escolar, Ensino e Aprendizagem



Comunicação Oral

A ESCOLA EM MEIO ÀS TRANSFORMAÇÕES PROVOCADAS PELO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO

Kelly Bonfim Alves de Oliveira
UFMT – Rondonópolis
PPGEdu

Mariana Silva Vieira Fachim
UFMT – Rondonópolis
PPGEdu

Resumo

O objetivo deste ensaio foi de problematizar algumas questões do livro *“Redes ou Paredes: A Escola em tempos de dispersão”* de Paula Sibilia. A autora faz uma análise da função da escola na sociedade atual, com os questionamentos centrais: “Para que serve a escola? Será que essa instituição se tornou obsoleta?”. Analisa a incoerência entre a nova forma de ser/estar no mundo e a antiquada instituição escolar. Levantamos alguns pontos e categorizamos em: Escola-empresa; Informação x Conhecimento; Violência na escola; Tecnologias em sala de aula. O livro não responde perguntas, mas possibilita compreensões, reflexões e nos instiga a novas questões. A leitura foi construtiva, despertou reflexões sobre a necessidade de mudança na prática docente para que a nossa profissão, o ser docente, não se extinga juntamente com a escola.

Palavras-chave: Prática Docente. Escola. Tecnologia educacional.

Introdução

Na contemporaneidade o avanço tecnológico foi muito rápido e expressivo. Hoje grande parte da população possui um aparelho celular com acesso à internet onde pode-se manter conectado o dia todo. O acesso é livre a sites, jogos, redes sociais e aplicativos dos mais variados.

A tecnologia hoje já faz parte do nosso dia a dia. A utilizamos em afazeres domésticos, pessoais, profissionais e também educativos. Sabe-se que esse avanço modificou a nossa obtenção de todos os tipos de informações e o papel da escola neste contexto entrou em crise.

Paula Sibilia publicou um livro em 2012 chamado *“Redes ou Paredes: A escola em tempos de dispersão”* onde ela faz uma análise da função da escola na sociedade atual. O livro possui os seguintes questionamentos

centrais que norteiam sua análise: “Para que serve a escola? Será que essa instituição se tornou obsoleta?”.

A autora analisa a incoerência entre a nova forma de ser/estar no mundo e a antiquada instituição escolar. Leva em consideração vários fatores como os socioculturais, econômicos e políticos.

A natureza humana não é imutável, constituída como uma entidade inalterável através das histórias e das geografias; pelo contrário, as subjetividades se constroem nas práticas cotidianas de cada cultura, e os corpos também se esculpem nesses intercâmbios (SIBILIA, 2012).

Paula Sibilía é professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e do Departamento de Estudos Culturais e Mídia da Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora do CNPq e bolsista da FAPERJ. Publicou também os livros: “*O homem pós-orgânico: Corpo, subjetividade e tecnologias digitais (2002)*”, “*O show do eu: A intimidade como espetáculo (2008)*”.

A partir da leitura e análise do livro “*Redes ou Paredes: A Escola em tempos de dispersão*” temos como objetivo deste ensaio problematizar algumas das questões levantadas por Sibilía.

Escola-empresa

Sibilía (2012) analisa a influência do capitalismo na sociedade atual e conseqüentemente nos meios educativos. Ela afirma que o “espírito empresarial” impregnou todas as demais instituições inclusive as escolares.

A autora destaca ainda que essa visão empresarial faz culto a performance e ao desempenho individual, que necessitam ser cada dia mais desenvolvidos. É disseminado “uma ideologia da autossuperação e uma busca pela elevação do rendimento que vai além das capacidades de cada sujeito e até dos limites biológicos de cada espécie” (SIBILIA, 2012).

E para que esse sujeito contemporâneo seja capaz de se autossuperar constantemente ele faz usos dos aparelhos tecnológicos e das telecomunicações. É como se a tecnologia lhe desse suporte para avançar e

obter desempenhos cada vez melhores, até porque sem o uso dela nos tornamos antiquados.

Mas e a escola, imersa nesse contexto empresarial, na qual buscam melhores desempenhos nas avaliações as quais é submetida, faz uso das novas tecnologias para obter resultados satisfatórios? Ainda encontramos a mesma sala de aula do século passado com quadro negro e giz. Ou, nas instituições escolares mais modernas, é possível encontrar lousas digitais, todavia a didática utilizada pelo professor via de regra continua a mesma. “Como se pode pretender que a enferrujada estrutura escolar se mantenha de pé e continue a funcionar?” (SIBILIA, 2012).

A escola-empresa está perdendo seus alunos-clientes. Como qualquer empresa, para que subsista, é necessário atrair seus clientes. Mas a escola atual encontra um cliente insatisfeito, pois a mercadoria que tem oferecido é pouco atraente. A oferta de vagas para o mercado atrai mais o jovem para o trabalho do que para a escola.

Informação X Conhecimento

O avanço tecnológico possibilitou que o acesso à informação seja universal e rápido através da internet. Há uma avalanche de informações, imagens e opiniões a todo o tempo. Todavia há uma diferença entre conhecimento e informação.

Informação é uma abstração informal, que representa algo significativo para alguém através de textos, imagens, sons ou animação; enquanto que o *Conhecimento* é uma abstração interior, pessoal, de alguma coisa que foi experimentada por alguém (STEZER, 1999).

O acesso a todo o tipo de informação pode ser obtido facilmente pela internet, no entanto o conhecimento é algo pessoal, que alguém busca, constrói e então possui.

A sociedade contemporânea quer mais velocidade do que consistência nas informações. Não há mais a busca pelo conhecimento. O saber superficial, rápido, sem mediação, já satisfaz.

Nesse contexto o professor passa a não ser mais aquele que detém o conhecimento, mas um facilitador da aprendizagem.

Assim, em lugar daquele que prescreve a verdade, teríamos algo bem mais modesto: um mediador ou articulador dos significados produzidos por todos, que circulam de modo mais ou menos igualitário na situação da aula, estimulando assim a construção conjunta de conhecimentos e o protagonismo dos jovens nessa tarefa (SIBILIA, 2012).

O professor deve mediar à aprendizagem, ressaltar a importância do que os alunos estão estudando para que seja significativo. Precisa também destacar que as informações que os alunos têm acesso através das mídias eletrônicas devem fazer parte da construção do seu conhecimento, são uma fonte, cuja qual deve ser usada de forma crítica e reflexiva.

Violência na escola

Sibilia (2012) relata que a violência tem sido uma dificuldade enfrentada por todas as escolas e que a frequência dos atos violentos dentro de seus muros só tem aumentado.

Ocorrem agressões verbais e físicas dirigidas a professores ou funcionários, brigas entre os estudantes, que chegam até em assassinato, furtos de equipamentos e depredação da estrutura física. Essas diversidades de atos violentos revelam certas características da subjetividade dos estilos de vida contemporâneos.

Alguns atos são reivindicativos, movidos por impulsos em querer uma dignidade a qual muitas vezes foi desprezada ou excluída pelo mundo capitalista. Outros são devido à rejeição dos colegas, que é denominado de *bullying* - fenômeno que é um dos propulsores da maioria dos atos violentos.

Outra característica do *bullying*:

[...] é uma ação ameaçadora, preconceituosa e agressiva. Nesses episódios o agressor pode utilizar força física, ironia, apelidos pejorativos e escárnio sempre no sentido de desqualificar, fragilizar ou intimidar a pessoa-alvo (TORRANCE, 2000 apud CHAGAS, 2008 p. 158).

Boa parte dessa violência é provocada por mudanças complexas relacionadas com a destruição da noção de infância que atravessou os muros

escolares. “A figura do transgressor nesses casos, pois, trata-se de subjetividades que não foram organizadas em função de legalidade, mas crescem no ambiente midiático e mercantil da atualidade”. (SIBILIA, 2012 p.159).

As vitrines midiáticas transmitem atos de violências cotidianamente nas escolas do mundo inteiro e é essa a referência que as crianças e jovens tem como exemplo. Os pais perderam sua autoridade na relação com seus filhos e os exemplos que eles possuem de moral e conduta é formada pelo que a mídia tem veiculado.

Na tentativa de prevenir esses atos violentos tem-se instalado câmeras de segurança nas instituições escolares. Medida que de certa forma provoca sensação de segurança e restringe os atos delituosos.

Tornamo-nos então a “sociedade de controle” através da intensa implantação de dispositivos tecnológicos sofisticados nas escolas, ferramentas que objetivam coibir a violência. A novidade da escola contemporânea para manutenção da disciplina é que ao invés de grades e paredes, agora utilizam tecnologias digitais.

Tecnologias em sala de aula

A contemporaneidade, cada dia mais, opera de outro modo e com objetivos diferentes, com uma rede eletrônica de modelo universal, aberta e sem fios, a qual se conecta por livre e espontânea vontade, apenas onde, quando e se quiser.

Levando em conta essas informações a didática docente necessita incorporar as novas tecnologias contemporâneas. “Na sociedade da informação, já não há lugares, mas fluxos, o sujeito já não é uma inscrição localizável, mas um ponto de conexão com a rede” (COREA apud SIBILIA, 2012 p. 177).

Nesse novo contexto surgem inúmeras dúvidas: como dialogar, ensinar e aprender em novas circunstâncias tão desafiadoras? Essas mudanças implicam na libertação dos velhos mecanismos e adaptação aos novos ritmos de engrenagens, transformando-os em interessantes sem perder a eficácia.

Sibilia (2012) questiona até que ponto a tecnologia se integrará a um projeto pedagógico realmente inovador, capaz de concentrar de novo a atenção do conjunto

dos alunos na aprendizagem a qual, continuará a ocorrer entre as paredes da sala de aula.

Nesse sentido, têm sido criados materiais didáticos em formato digital, que auxiliam os professores, mas muitos ainda não estão capacitados a ensinar com esses novos recursos. Os docentes contemporâneos não são mais os únicos transmissores de conhecimento, as informações têm atingido uma velocidade assustadora através da tecnologia. Os jovens são mais hábeis para utilizar os aparelhos eletrônicos que os professores. Portanto, o professor deve manter seu papel de mediador da aprendizagem, orientando o uso dessas informações obtidas na internet, televisão. A escola do século XXI tem que ser um espaço capaz de ensinar os alunos a constituírem sua subjetividade.

“Quando a subjetividade não está constituída, quando ela é supérflua, o fato de um lugar aonde ir, chegar a um lugar, já é alguma coisa para enfrentar a incerteza total” (COREA, apud SIBILIA, 2012 p. 187).

O meio informacional tem exigido que o sujeito esteja *online* o tempo todo, conectado as diversas redes sociais, aplicativos, correio eletrônico, jogos, entre outros. Esse comportamento gera dispersão e a escola neste contexto precisa desenvolver estratégias ativas para intervir para que os jovens não percam a habilidade de concentração, raciocínio crítico-reflexivo. A autora questiona se a escola tem condições para assumir este compromisso.

Com todas essas transformações que tem ocorrido nos ultimo tempos, e a crescente influência que o universo midiático e mercantil tem imprimido nos estilos de vida contemporâneos, a escola manteve-se consideravelmente isolada dessas mudanças. Os jovens parecem se ajustar bem as novas propostas de figura empreendedora e proativa, mas os docentes parecem não saber qual caminho trilhar.

Considerações finais

Como citamos anteriormente são diversos fatores que estão em jogo nesta “crise da escola”. Os focos estão voltados para as subjetividades influenciadas pelo uso das tecnologias digitais e a incorporação desses no ambiente escolar e sua utilização em sala de aula.

Através de seu livro Paula Sibilia faz um panorama histórico da inserção dos aparelhos midiáticos na sociedade, especificamente na escola, e as

influências desse novo contexto nas práticas docentes e instituições de ensino.

Seu livro não responde perguntas, mas possibilita compreensões, reflexões e nos instiga a novas questões. A leitura é construtiva. Através de suas reflexões a autora nos desperta para a necessidade de mudança na prática docente para que a nossa profissão, o ser docente, não se extinga juntamente com a escola.

Não podemos ser contrários as transformações da sociedade, elas são inevitáveis. A escola deve então procurar constantemente se adaptar a essas mudanças buscando que o nosso objetivo enquanto docentes (que é ensinar e o aluno aprender) seja alcançado com sucesso.

É preciso redefinir o ambiente escolar como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam. Com atualizações e transformações as redes de conexões nos instigam a pensar algo ainda impensável, não é tão simples e fácil, mas requer posicionamento, questionamentos, enfim, atualizações constantes.

Referências

CHAGAS, Jane Farias. **Adolescentes talentosos: características individuais e familiares**. 2008. 228 p. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2008.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: A escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

STEZER, Valdemar. Dado, Informação, Conhecimento e Competência. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**, n. zero, artigo 1, dez. 1999.

VIAJANDO NO MUNDO DAS PARTÍCULAS⁸³: FÍSICA DAS PARTÍCULAS ELEMENTARES

Maycon Lenno de Souza Campos
Graduando de Física pela UFMT/Parfor

João Eduardo Frederico
UFMT/Parfor

Resumo

Nosso objetivo nesse trabalho é apresentar as partículas subatômicas e suas interações. Abordamos o seu descobrimento dentro de uma cronologia histórica, passando pelos modelos atômicos e a classificação das partículas elementares em seus respectivos grupos: os hádrons, léptons e mésons. Uma vez apresentados os entes fundamentais da matéria propomos uma breve discussão do papel dos aceleradores de partículas na formulação do Modelo Padrão.

Palavras-chave: Partículas. *Hádrons e léptons.*

Introdução

O “cosmo” sempre despertou no ser humano um fascínio e o entendimento de como funciona o seu mecanismo foi alvo das pesquisas antigas, já com os gregos do período pré-socrático, e, mesmo na atualidade, é alvo de muitos estudos. Com a missão de encontrar uma explicação racional para o mecanismo de funcionamento do universo buscou-se a origem da matéria nos quatro elementos naturais (água, ar, terra e fogo), de uma maneira bastante simplória, mas que, com muita intuição e observação da natureza, indicaram o caminho para que se pudesse alcançar o patamar de desenvolvimento racional atingido na atualidade.

O entendimento da matéria pode ser vislumbrado com as teorias formuladas por grandes nomes da história da ciência como J.Thomson, Rutherford, Dirac entre outros. A partir dos estudos da mecânica quântica foi possível obter um modelo que explica a matéria - o Modelo Padrão.

Devido a ausência de material que trate a questão da matéria e as partículas, atômicas e subatômicas, para estudantes do ensino médio, este trabalho tem a finalidade de elencar os principais fatos ligados às partículas e como estão

⁸³ Artigo apresentado como parte dos requisitos básicos do curso de 2ª licenciatura em Física/PARFOR/UFMT.

organizadas em uma ordem cronológica servindo de uma noção preliminar no magnífico mundo das partículas.

Entender como se dá a relação entre os principais entes físicos que possibilitam a organização do mundo microscópico, suas interações e as reações provocadas nas colisões entre partículas, representa uma realidade distante dos jovens estudantes do ensino básico. Nesse sentido, um material com uma abordagem adequada para que o estudante ingresse nessa “viagem” é a proposta do nosso trabalho. O conteúdo base para uma melhor compreensão da matéria - a mecânica quântica - é de grande complexidade e, nesse momento, destoa dos objetivos aqui traçados. Aperte os cintos e seja bem vindo ao fantástico mundo das partículas elementares.

História do modelo atômico

A composição da matéria é objeto de estudo desde muito tempo. Os gregos antigos já buscavam entender a origem e evolução do mundo através dos elementos naturais presentes no seu cotidiano, sendo que, o arquétipo “átomo” foi defendido por Leucipo e Demócrito ainda no período pré-socrático. Essa noção defendida pelos gregos era a base para o entendimento da matéria, portanto, passava a ideia de que na menor parte que compõe a matéria é indivisível - daí a origem etimológica a não e *tomo* divisão. Para eles os átomos tinham formas lisas, rugosas, redondas, pontiagudas, etc. e essas características eram responsáveis por toda a configuração da matéria que conhecemos. A concepção primitiva sobre o átomo foi aceita durante muito tempo, até porque não haviam como provar sequer a sua existência.

Na era Moderna, descobertas e proposições de modelos atômicos aconteceram por volta do século XIX. A ideia de átomo como componente básico da matéria é retomada com John Dalton no início do século XIX, por volta de 1808, e para ele a teoria de que o átomo era indivisível e indestrutível ainda estava bem arraigada. Para Dalton os arranjos desses átomos seriam responsáveis pela constituição dos elementos - os elementos químicos seriam formados por arranjos de um mesmo átomo, enquanto que os arranjos de átomos diferentes constituiriam elementos diferentes. Além disso, defendia a ideia de que os átomos eram maciços e esféricos.



O átomo de Dalton

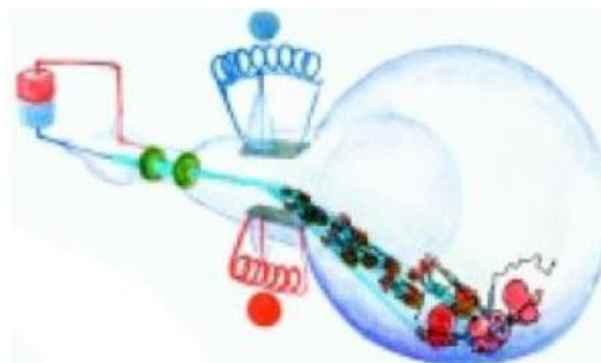
Fonte: <http://www.explicatorium.com/CFQ9-Evolucao-atomo.php>

No final do século XIX, em 1897, com a descoberta do elétron por J.J. Thomson, temos a criação de um novo modelo atômico. Uma vez descoberta a primeira partícula elementar, a ideia de indivisível é desfeita e aceita-se a noção de que temos partículas interagindo entre si e compondo a matéria. Thomson acreditava que os elétrons estariam dispersos uniformemente sobre o substrato esférico que ele denominava átomo que era carregado positivamente e era orbitado pelos elétrons que, por sua vez, eram carregados negativamente.

Ao bombardear uma lâmina finíssima de ouro com raios alfa (α) através de um experimento, Rutherford contribuiu para um novo passo no entendimento das partículas elementares, o qual, o cientista pôde confrontar a proposição de Dalton, afirmando que os átomos não eram esféricos, e que algumas partículas eram desviadas do seu curso devido às cargas positivas presentes na lâmina de ouro. O experimento⁸⁴ de Rutherford permitiu a proposição de um modelo atômico, em 1910, em que o elétron orbitava o núcleo carregado positivamente⁸⁵. As contribuições do eletromagnetismo foram de grande importância para essa etapa do conhecimento sobre a matéria. A interação entre as cargas elétricas mostravam uma relação estabelecida pelos elétrons e o núcleo.

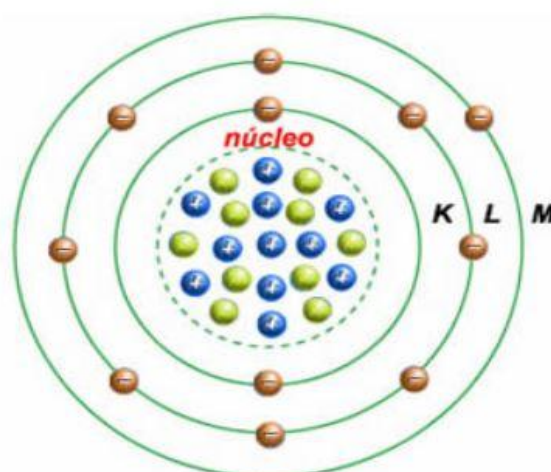
⁸⁴ A ampola de Crooks - feita de vidro ou quartzo e dentro dela se faz o vácuo. Ela contém duas placas metálicas ligadas a uma fonte de tensão elétrica. A placa ligada ao polo negativo é chamada de cátodo e a outra, ligada ao polo positivo, é o anodo. Os raios emitidos pelo cátodo são chamados de “raios catódicos”, responsáveis pela observação das cargas diferentes dos átomos.

⁸⁵ A região em que esses elétrons se encontravam é denominada *eletrosfera*.



Ampola de Crooks
Fonte: Abdalla (2005)

Os esforços em conhecer a matéria e explicar a natureza permitiram os avanços da Física no início do século XX, estudos de Einstein possibilitaram o surgimento e o fortalecimento da física quântica. Com a ideia do quanta - pequenos pacotes de energia - Einstein explicou o fenômeno fotoelétrico, usando a teoria de que os pacotes de energia que viria a ser chamada de quanta de luz e posteriormente recebera o nome de fóton (γ). Os esforços de Einstein culminaram na segunda partícula elementar descoberta. Em 1919, ainda usando o bombardeamento do nitrogênio por partículas alfa (α), Rutherford descobre o próton. Quando, em 1932, se descobre o nêutron, o modelo atômico passa a ser constituído por três partículas elementares conforme ilustrado abaixo⁸⁶.



Átomo de Rutherford-Bohr

Fonte: <http://www.mundoeducacao.com/quimica/o-atomo-bohr.htm>

⁸⁶ O modelo atômico de Rutherford, conta com uma distribuição dos elétrons concebida por Bohr, no qual os elétrons orbitam o núcleo em seu respectivo estado fundamental, e a passagem de um estado estacionário para outro implica na emissão de um γ (fóton). Esse modelo concebido por Rutherford e corroborado por Bohr é conhecido como átomo de Rutherford-Bohr.

Partindo do princípio da conservação de energia, onde, toda a energia presente na natureza não pode ser destruída ou criada mas transformada, os “físicos quânticos” se depararam com um grande problema: o decaimento β entre dois hádrons gerava partículas esperadas porém a conta energética não fechava. A partir dessa situação/problema, Paul Dirac prevê, em 1927, a existência da antimatéria. Essa proposição de Dirac foi confirmada em 1932 quando Carl Anderson descobre o pósitron (e^+)⁸⁷.

Posteriormente, a mecânica quântica possibilitou o refinamento dos modelos mais precisos para o átomo. A partir da década de 1940 descobriu-se diversas partículas, quase todas não se encontravam dentro do átomo, portanto, o modelo atômico não conseguia explicar essas novas partículas. Devido a esse fato, e utilizando as técnicas de teoria de campos, houve uma tentativa de classificação dessas partículas de forma análoga à classificação de Mendeleev.

Se considerarmos a quantidade de partículas encontradas pela Física Nuclear no início da década de 1930 (e^- , p , n , γ) era muito pequena se comparada a grande quantidade de partículas descoberta após 1940. Em 1956, a existência do neutrino (ν) foi detectada além de muitas outras partículas denominadas mésons, bárions e léptons (SIAS, p. 3). Os aceleradores desenvolvidos desde a década de 1950 contribuíram para a descoberta de inúmeras partículas (matéria e antimatéria) e, a partir de então, sua classificação passou a ser o alvo das teorias físicas estudadas. Vários aceleradores foram importantes para essas descobertas, incluindo o linac no SLAC (Stanford Linear Accelerator Center) situado na Califórnia e o Kamiokande no Japão.

Não havendo explicação para a interação do próton e o nêutron, já que um é carregado e o outro não, a interação entre eles não poderia ser elétrica. Para solucionar esse impasse foi proposta a existência de uma nova força, de curto alcance, denominada força forte. Os estudos da física quântica possibilitaram o entendimento dessa realidade com o desenvolvimento de teorias de interação entre as partículas. Foram mostradas que existem quatro interações entre as partículas: forte, fraca, eletromagnética e gravitacional. Sendo assim, na interação entre as

⁸⁷ Partícula com as mesmas características do elétron, porém, com carga elétrica positiva (TIPLER, 2006, pág. 246)

diversas partículas pode-se notar que existem algumas que interagem nas quatro forças, e outras não.

A interação entre o próton e o nêutron seria explicada pela QCD (Cromodinâmica quântica) que explica o comportamento das partículas que interagem fortemente hádrons⁸⁸ que são divididos em *bárions*⁸⁹ e *mésons*⁹⁰. As partículas que participam de interações fracas são chamadas de *léptons*⁹¹. (TIPLER, 2006 pág. 242)

Hádrons e Léptons

Os *hádrons* não podem ser classificados como partículas elementares⁹² por possuírem estrutura interna. Os *bárions* são hádrons com massas muito mais pesadas que o elétron e os *mésons* são hádrons com massas entre a do próton e do elétron. Dentro da classificação dos *hádrons* observou-se a presença de partículas mais pesadas e aquelas com massa entre a do elétron e a do próton. A essas partículas denominou-se *bárions* e *mésons*, respectivamente.

Como as estruturas dos *hádrons* são muito complexas, acredita-se que esses sejam formados por entes mais fundamentais que recebem o nome de *quarks*. Essas entidades, por sua vez, mantêm-se coesas através da mediação de outras partículas conhecidas por *glúons*. Os *glúons* pertencem a uma classificação de partículas que são denominadas *bósons*, e compreendem as partes responsáveis pela mediação em cada uma das interações (tabela 1). Essa teoria é bastante razoável para o entendimento das interações nucleares, uma vez que, mesmo estando a uma distância considerável um do outro, os quarks se mantêm ligados pelos glúons.

Tabela 1. Bósons mediadores das interações básicas

Interação	Bóson	Spin	Massa	Carga Elétrica
Forte	g (glúon)	1	0	0
Fraca	W^{\pm}	1	80,22 GeV/c ²	$\pm 1e$
	Z^0	1	91,19 GeV/c ²	0
Eletromagnética	γ (fóton)	1	0	0
Gravitacional	Gráviton*	2	0	0

*Partícula ainda não observada

⁸⁸ Do grego *hádros* “forte”, “robusto”.

⁸⁹ Que possuem spin 1/2 (ou 3/2, 5/2, et.).

⁹⁰ Que possuem spin nulo ou inteiro.

⁹¹ Todas as partículas que possuem massas menores que o mais leve dos hádrons.

⁹² O conceito de *partícula elementar* - ou partícula pontual - está ligado àquelas partículas que não podem ser destruídas

As propriedades que definem os hádrons são a carga, o *spin*, a massa, a estranheza e os tipos de decaimentos, que foram quantificadas no modelo de Gel-Mann, em 1963, e, portanto, temos a formulação de modelo que cataloga essas partículas. A quantidade descoberta dessas partes fundamentais é bastante expressiva (na ordem de centenas), e podem se decompor em outros hádrons. TIPLER (2006, p. 243) organiza em seu trabalho uma tabela sobre os que não decaem nas interações nuclear forte.

Tabela 2. Hádrons que não decaem através de interação nuclear forte.

Nome	Símbolo	Massa MeV/c ²	Spin, \hbar	Carga, e	Antipartícula	Vida Média, s	Produtos típicos de decaimento*	
Bárions								
Núcleon	p (próton)	938,3	$\frac{1}{2}$	+1	p^-	Infinita		
	n (nêutron)	939,6	$\frac{1}{2}$	0	\bar{n}	930	$p + e^- + \bar{\nu}_e$	
Lambda	Λ^0	1116	$\frac{1}{2}$	0	$\bar{\Lambda}^0$	$2,5 \times 10^{-10}$	$p + \pi^-$	
	Sigma ⁺	Σ^+	1189	$\frac{1}{2}$	+1	$\bar{\Sigma}^-$	$0,8 \times 10^{-10}$	$n + \pi^+$
		Σ^0	1193	$\frac{1}{2}$	0	$\bar{\Sigma}^0$	10^{-20}	$\Lambda^0 + \gamma$
Csi	Σ^-	1197	$\frac{1}{2}$	-1	$\bar{\Sigma}^+$	$1,7 \times 10^{-10}$	$n + \pi^-$	
	Ξ^0	1315	$\frac{1}{2}$	0	$\bar{\Xi}^0$	$3,0 \times 10^{-10}$	$\Lambda^0 + \pi^0$	
	Ξ^-	1321	$\frac{1}{2}$	-1	$\bar{\Xi}^+$	$1,7 \times 10^{-10}$	$\Lambda^0 + \pi^-$	
Omega	Ω^-	1672	$\frac{3}{2}$	-1	$\bar{\Omega}^+$	$1,3 \times 10^{-10}$	$\Xi^0 + \pi^-$	
Mésons								
Píon	π^+	139,6	0	+1	π^-	$2,6 \times 10^{-8}$	$\mu^+ + \nu_\mu$	
	π^0	135	0	0	$\bar{\pi}^0$	$0,8 \times 10^{-16}$	$\gamma + \gamma$	
	π^-	139,6	0	-1	π^+	$2,6 \times 10^{-8}$	$\mu^- + \bar{\nu}_\mu$	
Káon [†]	K^+	493,7	0	+1	K^-	$1,24 \times 10^{-8}$	$\pi^+ + \pi^0$	
	K^0	497,7	0	0	\bar{K}^0	$0,88 \times 10^{-10}$	$\pi^+ + \pi^-$	
Eta	η^0	549	0	0		e		
						$5,2 \times 10^{-16}$	$\pi^+ + e^- + \bar{\nu}_e$	
						2×10^{-19}	$\gamma + \gamma$	

* Existem também outros modos de decaimento para a maioria das partículas.
† O Σ^0 foi incluído aqui como complemento, pois decai por interação forte.
‡ O K^0 tem duas vidas distintas, referidas como K_S^0 e K_L^0 . Todas as outras partículas têm uma única vida.

Organização: TIPLER e MOSCA (2006, p. 243)

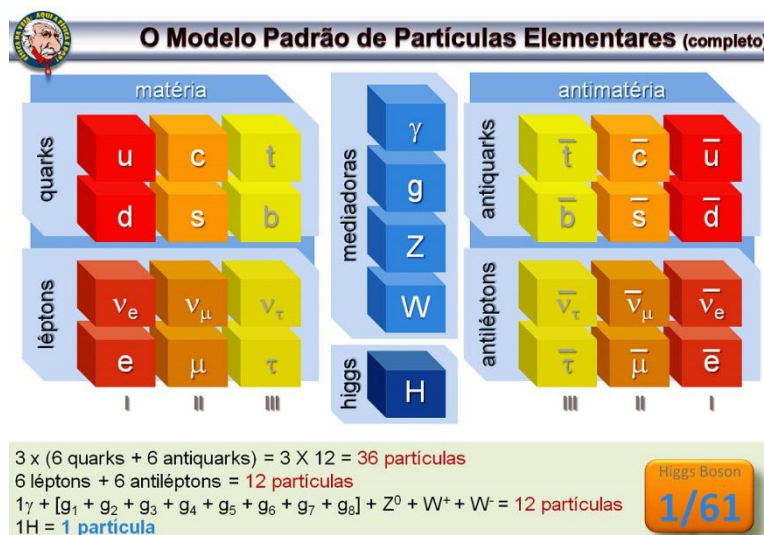
Gel-Mann, em seu modelo original, admitia a existência de três quarks - *up* (*u*), *down* (*d*), *strange* (*s*) - porém, a proposição de um novo quark no final da década de 1960 (o charm *c*) e dos quarks *top* (*t*), e *bóton* (*b*) na década de 1970, fecham a conta desses entes fundamentais dos hádrons.

Na classificação dos léptons temos uma quantia de partículas que apresentam massa bem menor que o mais leve dos hádrons e participam das interações nuclear fraca. A interação fraca é responsável pelo decaimento β , e atua nos elementos mais

leves. Por terem massa muito pequena admite-se, atualmente, que eles não tenham uma estrutura e podem ser considerados como partículas elementares.

A descoberta dessas partículas pontuais, que viriam a ser classificadas como *lépton* posteriormente, inclui o elétron, o neutrino do elétron, o múon, o neutrino do múon, o tau e o neutrino do tau. Essa classificação, inicialmente, admitia que o neutrino não tivesse massa, porém, posteriormente, observou-se em evidências experimentais que ele a possui.

Todas as pesquisas físicas sobre a matéria estão sintetizadas no Modelo Padrão, engloba os quarks, léptons e as partículas mediadoras de interação e o bóson de Higgs conforme a ilustração abaixo.

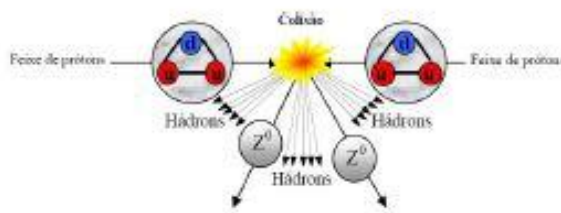


Modelo Padrão de partículas

Fonte: <http://hypescience.com/o-que-e-e-de-onde-veio-o-modelo-padrao-da-fisica/>

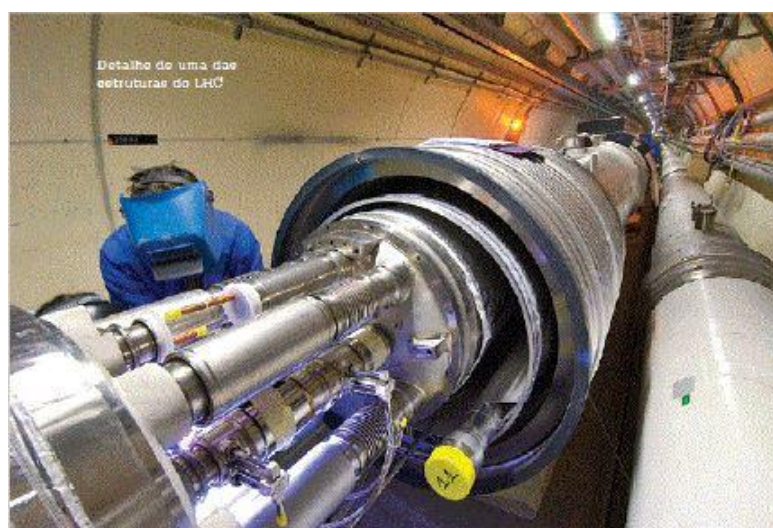
O LHC (*Large Hadron Collider*)

O LHC (*LARGE HADRON COLLIDER*), muito famoso nos veículos midiáticos pela sua imponência - ocupa uma área de 27 km e estando a uma profundidade de 100m, localizado entre a França e a Suíça -, foi desenvolvido pelo CERN com a finalidade de entender a matéria, usando como mecanismo de investigação a colisão entre dois hádrons que ao colidirem em sentidos opostos geram outras partículas. Para que a colisão aconteça e, portanto, se observe o decaimento entre elas, esses hádrons são acelerados a uma velocidade próxima à velocidade da luz sob a ação de alta quantidade de energia (7 TeV). (BALTAZAR E OLIVEIRA, pág. 11)



Colisão entre dois hádrons
Fonte: BALTAZAR e OLIVEIRA

O papel dos aceleradores de partículas desenvolvidos no CERN trouxe grandes avanços para a sociedade - com o uso de tecnologias desenvolvidas no instituto a fins científicos e repassado para a sociedade, como é o caso do www (world wide web), geração de energia, ressonância magnética - e, também, para a comunidade científica com a possibilidade de explorar o magnífico universo das partículas.



Parte da estrutura do LHC
Fonte: ANJOS (2005, p. 47)

O LHC representa, hoje em dia, a grande esperança da Física de partículas em conhecer a matéria, e possibilitar avanços na formulação de novas teorias e unificação das existentes⁹³. A presença de pesquisadores brasileiros no CERN é marcada por instituições de ensino superior dos estados do Rio de Janeiro (CBPF), São Paulo (Unesp) e Rio Grande do Sul (UFRGS).

⁹³ como é o caso da unificação da teoria eletrofraca, unindo a interação nuclear fraca e a eletromagnética

Conclusão

O entendimento da composição da matéria, buscado desde a Antiguidade, representa um enorme esforço de pesquisadores que ao formular teorias nas mais diversas áreas - mecânica, eletromagnetismo, mecânica quântica - contribuíram para o entendimento de tudo o que nos cerca.

Para chegar ao Modelo Padrão, concebido atualmente, foi necessário um grande esforço científico que culminou em teorias que possibilitaram a descoberta de várias partículas. Após a descoberta do elétron, no século XIX, muitas partículas foram detectadas sendo necessário a formulação de um modelo que pudesse tabular os elementos encontrados. Sabendo que essas partículas participam de algumas interações ou das quatro interações conhecidas até então, esses entes fundamentais que compõem a matéria foram classificados seguindo algumas características que os definiam como hádrons, léptons e mésons.

Todos os esforços da Física, em especial da mecânica quântica, estão voltados para o conhecimento da matéria a fim de conhecê-la e, até mesmo, entender como o Universo foi criado. Nossa breve viagem ao mundo das partículas termina com a classificação do que já é conhecido pelo homem com parada no Modelo Padrão, sabendo que a condução científica para esse tema ainda pode nos levar a realidades que ainda não conhecemos.

Referências

ABDALLA, Maria Cecília Batoni. **Sobre o discreto charme das partículas elementares**. IFT/UNESP. São Paulo, 2005.

ANJOS, João dos. **Partículas Elementares a (des)construção da matéria pelo homem**. Disponível em: http://mesonpi.cat.cbpf.br/desafios/pdf/Folder_Partículas_elementares.pdf Acessado em: 16/01/2015.

BALTAZAR, Wagner Franklin; OLIVEIRA, Alexandre Lopes. **Partículas Elementares no Ensino Médio: uma abordagem a partir do LHC**. Disponível em: http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/5299 Acessado em: 16/01/2015.

BIANCHI, Reinaldo Augusto da Costa. **Partículas elementares: a procura das partículas W e Z**. IF/USP, 1992.
HYPERSCIENCE. **Modelo Padrão da Física: o que é e de onde veio?** Disponível em: <http://hypescience.com/o-que-e-e-de-onde-veio-o-modelo-padrao-da-fisica/> Acessado em: 16/01/2015.

MIRANDA, Jussara M. de. **Introdução à Física de Partículas**. CBPF - Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas. Rio de Janeiro, 2004.
SIAS, Denise Borges; *et al.* **Introdução à física de partículas**. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/mpef/Hipermidias/Mutzenberg/arq/tr00.pdf> Acessado em: 15/01/2015.

TIPLER, Paul Allan. **Física para cientistas e engenheiros**. 5ª edição, Rio de Janeiro: LTC, 2006.

A PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFMT – CAMPUS JUÍNA: O QUE DIZEM OS ALUNOS RIKBAK TSA

Katiane Vargens de Oliveira Zadoreski
IFMT – *Campus Juína*

Miguel Júlio Zadoreski Junior
IFMT – *Campus Juína*

Noemi dos Reis Corrêa
IFMT – *Campus Juína*

Resumo

Este artigo é resultado dos estudos e discussões em torno da permanência dos alunos indígenas Rikbaktsa no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas ofertado pelo IFMT-*Campus Juína*. Objetivou-se conhecer o que dificulta a permanência destes alunos na instituição, com o intuito de contribuir na construção de políticas proativas, buscando ofertar uma educação de qualidade, inclusiva, que respeite as diversidades. Para tanto, realizou-se entrevistas individuais e constatou-se a presença de práticas discriminatórias pelos colegas e pelos próprios professores, evidenciando que o sistema de cotas se restringe apenas ao acesso, sendo necessário reformular as ações de permanência, tanto a nível de assistência estudantil como a oferta de formação continuada para todos os servidores.

Palavras-chave: Permanência no Ensino Superior. Relações Sociais. Estudantes Indígenas.

Introdução

A cada dia os povos indígenas vêm conquistando mais espaço na sociedade não indígena; um deles é no acesso ao Ensino Superior nas Instituições de Ensino Superior (IES), uma conquista que se soma às reivindicações das comunidades indígenas, sobretudo as relacionadas à ampliação de suas terras, à melhoria da saúde, aos novos padrões de sustentabilidade.

Nos debates de educação, é comum ouvir discursos sobre a necessidade de da instituição escolar ser um espaço de inclusão social no:

“(…) reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos, um lugar que inclua todos os alunos, celebre e diferencie, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.” E

ainda complementa que “deve acomodar os alunos em uma pedagogia centrada no sujeito, capaz de satisfazer às suas necessidades.” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.10)

No ensino superior, vimos um grande avanço neste sentido pela Lei 12.711/2012, que estabelece o sistema de cotas para estudantes de classe baixa negros, pardos e indígenas, como tentativa de minimizar a histórica exclusão e desigualdade social, econômica e política destes grupos. Vale ressaltar que tal legislação não previa ações somente para o acesso destes estudantes, mas também ações que assegurassem a permanências dos mesmos nas IES.

Os estudos de Faustino (2013, p.79) demonstram um aumento dos povos indígenas nas IES. “Assim, mesmo longe do ideal, no início da década de 2010, assistiu-se a uma maior visibilidade da presença indígena nas universidades, bem como maior inserção de pesquisadores que se debruçam nos estudos sobre o tema”. Percebe-se pelos noticiários e editais de vestibulares que os povos indígenas, têm garantido reserva de vagas nas IES, mas o que se tem feito para assegurar a permanência destes estudantes nos cursos superiores?

Em nossa realidade local, percebeu-se de forma mais latente a necessidade de promover estudos e discussões em torno da permanência dos alunos indígenas nas IES neste ano, onde pela primeira vez o IFMT- Campus Juína atende a alunos indígenas. Objetivou-se conhecer o que dificulta a permanência destes alunos na instituição, com o intuito de contribuir na construção de políticas proativas, buscando ofertar uma educação de qualidade, inclusiva, que respeite as diversidades.

Neste sentido, realizou-se uma pesquisa com três alunos Rikbaktsa do curso de Licenciatura Plena em Ciências biológicas, uma vez que eles representam 75% do total de alunos indígenas no ensino superior, os mesmos estão finalizando o primeiro semestre do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFMT/Campus Juína. Utilizou-se da entrevista individual como instrumento de coleta de dados, buscando compreender as dificuldades do curso ofertado pelo olhar destes estudantes.

Desenvolvimento

Após mais de cinco séculos de lutas, os povos indígenas vêm conquistando espaço na sociedade. No tocante a Educação Escolar, vimos resultados dessas lutas

com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que foi o divisor de águas nesta área e também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nº 9394/96, significando formalmente a garantia do direito à educação e o respeito as especificidades culturais destes povos, no sistema de educação nacional.

É notório o número crescente de indígenas procurando cursos de licenciaturas, quer seja pelas licenciaturas interculturais ou pelas políticas afirmativas oferecidas pelas IES. Baniwa ressalta como foi a luta para criar tais políticas, que atendem também os povos indígenas.

Após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, o projeto de Lei 180/2008 que cria uma política de ação afirmativa nas instituições federais de ensino foi aprovado e sancionado pela Presidenta da República em agosto de 2012 na forma da Lei 12.711/2012. Esta Lei estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia) (BANIWA, 2012, p.1).

Segundo Osvaldo Júnior (2012), o número de acadêmicos indígenas cresce juntamente com a consciência da importância da educação universitária na transformação da vida nas aldeias, marcada por problemas de saúde, de terra, de alimentação, de recursos materiais, de segurança, de consumo de álcool e outras drogas.

Mas será que os alunos indígenas têm conseguido permanecer até a conclusão nos cursos superiores? Rodrigo Couto (2009) revela que são altos os índices de evasão, apesar das ações afirmativas do governo federal. Aponta ainda dados de um levantamento inédito do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), o qual traz à tona que pelo menos 20% (1,2 mil) dos 6 mil estudantes indígenas cursistas de graduação em todo o país, não conseguem terminar seus estudos. Este mesmo estudo demonstra as principais dificuldades dos alunos indígenas em permanecer nas IES, entre elas estão: o preconceito, dificuldade com a língua, a ausência de conteúdo básico das etapas iniciais da atividade escolar e a dificuldade econômicas para se manterem nas cidades.

Neste sentido desenvolver pesquisas buscando compreender as dificuldades que os alunos indígenas enfrentam nas IES é primordial, no sentido de evitar a desistência com ações proativas. Com o intuito em contribuir neste sentido, realizou se uma pesquisa com os alunos indígenas Rikbaktsa, uma vez que representam 75%

do total de alunos indígenas no ensino superior, os mesmos estão finalizando o primeiro semestre do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFMT/Campus Juína.

Um fator que dificulta conhecermos tais dificuldades é a timidez que se estabelece nestes alunos. Na intenção de “querer dar voz ao silêncio” e melhorar as condições dos mesmos na instituição, utilizou-se de entrevistas individuais com roteiro semiestruturado, para a coleta de dados, evidenciando a importância de tal pesquisa, a fim de criar um clima de confiança e tranquilidade, pois é na confiança com o entrevistador que as angústias vão se transformando em palavras.

Dessa forma quando indagados sobre a receptividade que tiveram nos primeiros dias de aula na instituição, todos afirmaram serem muito bem recebidos, diferente do que desvelaram ao final da entrevista, quando relataram que já sofreram preconceitos por parte dos colegas em relação ao grau de conhecimento e que nem sempre os escolhem para realizarem trabalhos em grupos. Afirmaram ainda sentirem que há um atendimento inferiorizado por parte da maioria dos professores em relação a eles, como elucida uma entrevistada: “Quando um aluno “branco” pergunta eles (os professores) responde e quando a gente toma coragem e pergunta, eles finge nem ouvir.” (Estudante A)

Indagou-se sobre o relacionamento deles com os outros alunos não indígena, um entrevistado conta um fato que aconteceu, todo indignado: “um dia fui fazer um trabalho com eles, e pediram para eu ficar quieto que eu era muito burro, depois disso nunca mais quero fazer trabalho com “branco” (Estudante B).

Além da timidez, dificuldades de relacionamento interpessoal, outro fator ficou evidenciando nas falas dos entrevistados, diz respeito ao desafio que é morar longe de casa, onde precisam trabalhar para se manter na cidade, em contextos bem diferenciados dos que acostumados nas aldeias ou em escolas em torno das mesmas. Um dos entrevistados traduz esta angústia: “É muito difícil morar longe de casa, aqui temos que trabalhar senão não damos conta de nos manter, além do mais os estudos dependem de computador e nós não temos e nem temos muito prática” (Estudante B).

É importante ressaltar que a presença indígena seja algo comum do dia a dia no município de Juína, por ser polo regional, se concentram as discussões a respeito dos direitos dos indígenas, território, cultura e cidadania. Entretanto algumas pessoas

tem uma visão distorcida destes povos o que gera preconceitos e falsas rotulações tanto por parte dos alunos como por parte dos servidores em geral.

Quando indagados sobre a existência de acompanhamento ao aluno indígena, os estudantes pesquisados informaram que já tinham ouvido falar, porém pouco se têm feito por eles. Neste sentido é salutar que a instituição aprimore os mecanismos de acompanhamento destes estudantes, enfocando não só a parte cognitiva, mais também a psíquica e social, uma vez que tais partes estão interligadas nos processos de aquisição do conhecimento. Além de proporcionar momentos de reflexão e discussão, com a intenção de melhor entender este aluno, que transita por uma cultura diferente da sua originária, ele deve ser o protagonista do seu aprendizado. Segundo a teoria do desenvolvimento intelectual de Vygotsky, todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações. Corroborando com este pensamento, Paulo Freire (1996, p.44) acrescenta que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Há de ser levado em consideração o fato de ser o primeiro ano que a instituição recebe alunos indígenas e somos sabedores que trabalhar com a diversidade cultural não é um processo simples. Observa-se, que docentes se deparam a todo instante no contexto universitário com situações de aprendizagem e de relacionamento que não sabem como trabalhar. Não poderia ser diferente este processo com os estudantes indígenas, uma vez que fazem parte de um contexto de socialização totalmente diferenciado da cultura “branca-ocidental”. “O “diferente” causa estranhamento” como afirmou Goffmann (1988, p. 16).

Um ponto positivo é que a presença indígena por si só numa instituição escolar traz mudanças e questionamentos na forma de pensar e agir dos estudantes e professores, que talvez anteriormente nunca tivessem parado para pensar, favorecendo a construção de uma Educação Inclusiva. Neste sentido todos ganham na construção de caminhos novos e autônomos para os povos indígenas.

Considerações Finais

Constatou-se que o projeto de inclusão dos indígenas no IFMT- Campus Juína, acaba se restringindo apenas ao acesso e a inclusão não funciona desta forma, ocorrendo apenas à integração.

Sabemos que há um longo caminho a trilhar para construirmos um ensino público de qualidade e inclusivo. Neste sentido formular ou aprimorar as políticas de permanência e de assistência estudantil são essenciais nesta luta. Além de proporcionar momentos de reflexão e discussão, com a intenção de melhor entender este aluno, que transita por uma cultura diferente da sua originária, este deve ser o protagonista do seu próprio aprendizado.

Sabemos que todos ganham neste processo de inclusão: Os estudantes indígenas no que se refere à conquista de mais espaço na sociedade não indígena e a comunidade acadêmica que efetiva a educação de forma mais plena, não se restringindo há uma mera transmissão de uma técnica e sim uma educação humanística e holística.

Quanto aos alunos, a luta continua, na busca por espaços que até antes não lhes pertenciam, devendo dialogar com esse novo universo, expondo suas ideias e conhecimentos de forma a não serem mais tratados como o outro, o desconhecido, e sim alguém com direitos e potenciais para atuar ativamente na sociedade.

Referências

BANIWA, G. **A lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade.** Disponível em: < <http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>> Acesso em 08/08/2015

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

COUTO, R. **Evasão indígena no ensino superior.** Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas. Disponível em: < <http://www.fapeam.am.gov.br/evasao-indigena-no-ensino-superior/>> Acesso em 11/08/2015.

FAUSTINO, R C; NOVAK, M S; CIPRIANO, S C. V.. **A presença indígena na universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no ensino superior do Paraná.** Revista Cocar. Belém, vol. 7, n.13, p.69-81/ jan-jul 2013.

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

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4.ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1988.

LIMA, A. C. S.; HOFFMAN, M. B. (Org.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2007.

MOEHLECKE, S. **Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência & justiça racial**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2004.

JÚNIOR, O. **Ensino superior e indígenas, uma revolução silenciosa**. Disponível em: < http://www.dirigida.com.br/news/pt_br/numero_de_indigenas_nas_universidades_aponta_uma_revolucao_correio_do_estado/redirect_8817178.html> Acesso em: 10/08/2015.

RELAÇÃO PROFESSOR / BIBLIOTECA ESCOLAR

Monica do Amparo Silva
Universidade Federal de Mato Grosso
Estudos Avançados em Ciência da Informação

Marcela Tavares de Freitas Lima
Secretaria Municipal de Cultura de Rondonópolis - MT

Resumo

Na sociedade contemporânea educação e informação constituem requisitos imprescindíveis para que o homem possa exercer plenamente sua cidadania. Neste cenário a biblioteca escolar pode ser interpretada como um agente educativo aliado na busca pela melhoria no ensino sendo, portanto, chamada a assumir um novo papel no contexto escolar. Entretanto, para que ela consiga desempenhar bem este novo papel é mister que esteja em sintonia tanto com as exigências do cidadão e da sociedade quanto com as concepções de ensino adotadas. Isto posto, optou-se por uma reflexão sobre a literatura biblioteconômica no que tange ao relacionamento professor e biblioteca escolar. Embora esta pesquisa conclua que isto ainda não acontece, reconhece-se ser de suma importância que eles possam atuar entrosados.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Educação básica. Professor.

Introdução

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a relação do professor da educação básica e a biblioteca escolar. A fim de embasar esta reflexão buscamos falas presentes na literatura da área biblioteconômica propondo um olhar atual para a realidade de nossas bibliotecas escolares pelo país. Na metade da década de 1990 Silva (1995) fazia o seguinte diagnóstico da situação das bibliotecas escolares no Brasil:

Silêncio: essa talvez seja a palavra que melhor simboliza a situação real da biblioteca escolar no Brasil. Sem dúvida, a biblioteca escolar brasileira encontra-se sob o mais profundo silêncio; silenciam as autoridades, ignoram-na os pesquisadores, calam-se os professores, omitem-se os bibliotecários. É realmente um silêncio quase sepulcral, que até faz sentido, pois a biblioteca escolar no Brasil está praticamente morta, faltando apenas enterrá-la. (SILVA, 1995, p. 75).

Segundo Silva (1995) a biblioteca escolar vinha sendo submetida ao abandono, desprezo e indiferença resultados de uma série de combinações entre as quais omissões, descomprometimento e desinteresse por parte daqueles que teriam alguma relação de responsabilidade com esta instituição tal como governantes, bibliotecários, professores e pesquisadores pertencentes às áreas de educação e biblioteconomia. Os poucos que se pronunciavam a respeito da biblioteca escolar não podiam fugir ao lamento das condições em que esta se encontrava.

Constatamos, entretanto, que, embora nos manuais técnicos muito se fale com relação à biblioteca escolar na escola, generalizando, podemos dizer que, a biblioteca escolar, como tal, inexiste no contexto escolar brasileiro, tão reduzidas são as unidades atuantes, frente à enormidade e complexidade de situações existentes. Por outro lado, uma visão distorcida vê como biblioteca escolar qualquer quantidade de livros, independente do assunto, uso, adequabilidade, atualidade, e, assim, dentro dessa ótica, são considerados BIBLIOTECA aqueles poucos livros, velhos, amarelecidos pelo tempo, ortografia antiga, empoeirados, manais didáticos descartáveis que foram preenchidos ou deixaram de sê-los, depositados em uma prateleira de armário dos mesmos livros que, em certa época, algum professor abnegado os encapou e tratou logo de chaveá-lo para que a meninada não os danificassem. Encontramos ainda, em escolas de maior porte, salinas minúsculas da biblioteca que servem, exclusivamente, a outros fins, e, de bibliotecas, só levam o nome. Com um breve exame, iremos detectando situações diversas encontrando inclusive, as poucas escolas onde realmente existe a sala de biblioteca espaçosa, móveis adequados, coleção razoável, mas, freqüentemente, desatualizada porque não existem recursos específicos para a manutenção dos acervos. (ANTUNES, 1987, p. 59).

Segundo a mesma autora:

No cotidiano das nossas escolas, é ainda a biblioteca escolar o lugar ideal para a localização de professores incapacitados para as funções docentes; lugar onde os alunos cumprem penas disciplinares, para retirar um livro com o objetivo de atender à tarefa específica de elaborar uma ficha de leitura. Ou ainda, é a biblioteca o lugar que pode, sem consequências, na concepção da grande maioria dos dirigentes, fechar as suas portas e seu responsável ser desviado para outras atividades. Com raras exceções, esgotam-se aqui as funções das poucas bibliotecas que existem na rede escolar brasileira, especialmente a nível de 1º grau. (ANTUNES, 1987, p. 62).

A professora Maria Martha de Carvalho em palestra proferida, a despeito da situação das bibliotecas escolares no Brasil, afirmou que “o que existe em matéria de

biblioteca escolar está muito longe do que precisaríamos ter.” (TARAPANOFF, 1982, p. 36).

Dentre os pontos cada vez mais atacados temos é claro espaço físico, acervo, pessoal e serviços. “Na grande maioria dos casos, as bibliotecas das escolas públicas não possuem as menores condições para funcionar dignamente, estando longe de merecerem a denominação de biblioteca.” (TARAPANOFF, 1982, p. 38)

Quando havia algum espaço destinado à biblioteca estava distante de configurar-se um espaço adequado para tanto.

Se havia pessoal desempenhando algum tipo de função nessas bibliotecas estavam longe de possuir formação adequada ou qualquer tipo de orientação para desempenhar suas tarefas e sequer possuíam disposição para “atuar” em bibliotecas e saber o que isto poderia e deveria significar num contexto pedagógico como é o escolar (desempenhando entre outras tarefas a promoção da leitura, orientação de estudos).

Quanto ao acervo era comum dentre aqueles encontrados, a maioria estar desatualizado, e ser constituído através de doações sem critérios ou de políticas governamentais que jamais levaram em consideração a especificidade da realidade ou a necessidade das bibliotecas.

Os serviços prestados à comunidade escolar quando aconteciam possuíam sérias restrições que de uma forma ou de outra se relacionavam com as restrições descritas anteriormente como recursos humanos, espaço físico e acervo.

Se abrimos um parêntese aqui para refletirmos concluiríamos que qualquer alteração em um dos elementos constituintes de uma biblioteca escolar comprometeria em algum momento os outros: - se uma biblioteca escolar não possui espaço físico ou se este for inadequado como abrigar um acervo ou mesmo oferecer serviços?; - se uma biblioteca escolar não possui pessoal ou este não foi corretamente formado como administrar o acervo e prestar serviços de boa qualidade?; - um acervo desatualizado e que não atende as necessidades de sua clientela emperra sua utilização; - se não se presta serviços à comunidade escolar qual a necessidade de se manter uma biblioteca escolar com pessoal, acervo atualizado e desperdiçando um espaço que poderia abrigar uma atividade mais produtiva? Fechemos o parêntese e continuemos.

A realidade descrita por Silva (1995), não é uma realidade exclusiva da metade

da década de 1990. Encontramos na literatura sobre o assunto referências ao estado de inexistência ou abandono das bibliotecas escolares bem anteriores à visão esboçada anteriormente. (Falas como essa são comumente presentes na literatura quando o assunto se refere a condição das bibliotecas escolares.) Vários são os que diagnosticaram ou diagnosticam tal situação como desoladora e clamam por profundas alterações.

Desenvolvimento

Sem dúvida potencialmente a biblioteca poderia assumir a função de laboratório da aprendizagem da qual muitos autores falam e que modernamente se espera dela, mas isto não significa que o seja realmente. Se ela existisse talvez chegasse a sê-lo. Mas para que isso acontecesse seria imprescindível que fosse melhor explorado e estudado seu aspecto pedagógico e a relação existente entre professores e bibliotecários. Bem, quando se aborda o aspecto pedagógico – essencial para biblioteca escolar – um dos primeiros impasses que se encontra na literatura é justamente a relação professor / bibliotecário.

Ao analisarmos a atuação de uma biblioteca escolar precisamos estar atentos para o contexto em que está inserida sem correremos o risco de ignorar a relação existente entre ela e o professor. É dessa relação que nascerá uma biblioteca engajada e integrada com a prática de ensino da escola. Unidas essas duas forças têm mais chances de abarcar recursos, mobilizar novos e antigos usuários, incentivar o uso, ampliar e dinamizar a ação da biblioteca e finalmente garantir a melhoria da qualidade de ensino.

Nesse sentido alguns autores que se preocuparam em analisar a situação da biblioteca escolar também detiveram seus olhares, mesmo que de modo pouco sistematizado, sobre o professor e seu relacionamento com a biblioteca. De algum modo eles corroboram a afirmativa de que “sem a necessária confluência das ações docentes e discentes, parece-nos que a biblioteca não se projeta, não se institucionaliza e nem adquire a sua real identidade” (SILVA, 1997, p. 54).

Segundo Antunes (1987, p. 63) “o professor, e especialmente aquele que assume as primeiras séries do primeiro grau, não desenvolve na sua formação, o hábito de frequência à biblioteca.”

Posição que é corroborada pela seguinte fala da professora Maria Martha de

Carvalho para a qual “não existem nem mesmo unidades físicas de biblioteca, quanto mais integração escola / biblioteca” (TARAPANOFF, 1982, p. 39), o que abarca principalmente professores e bibliotecários. Fato que explicaria o desconhecimento, por parte das professoras, das possibilidades e dos recursos da biblioteca, os quais poderiam ser utilizados no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem. Desconhecimento este detectado por Silva (1995) em sua pesquisa e reafirmado pela pouca frequência das professoras à biblioteca da escola, durante o período em que foi efetuada sua observação.

Ainda em Tarapanoff (1982) temos outro depoimento acerca do relacionamento professor / biblioteca em que tal relação é considerada como básica para o funcionamento adequado da biblioteca:

A professora Moriconi é porta-voz de que o funcionamento e dinamização de uma biblioteca depende do que o professor, em sala de aula, pensa do que deve ser o uso da biblioteca, e que o bibliotecário deve ter atividade de extensão junto ao professor, pois deste entrosamento depende a qualidade de serviços prestados por um e outro. (TARAPANOFF, 1982, p. 40)

Em sua dissertação Queiroz (1985, p. 64) concluiu que “os professores, de modo geral concordam em que a biblioteca escolar é necessária, embora alguns não a vejam como um instrumento de apoio ao seu programa de ensino.”

O distanciamento do professor é analisado como altamente comprometedor do espaço da biblioteca na rotina da escola.

Do ponto de vista pedagógico, a biblioteca escolar não alcançou ainda o seu lugar ao sol. Ainda não foi incorporada às atenções primordiais do corpo docente(...). A maioria dos professores jamais pôs os pés na biblioteca de sua escola, nem a ela acompanhou seus alunos, aproveitando o horário da biblioteca para repousar ou tomar um café na sala dos professores. (SANTOS, 1973, p. 147).

Esta é uma questão que incomoda muitos e instiga quanto às suas causas. Há quem remonte estas à formação do professor e defenda, assim, a necessidade de reformulação dos currículos responsáveis pela formação do profissional do magistério incluindo nestes o conhecimento e tratamento necessário para biblioteca escolar permitindo quem sabe que tais profissionais descobrissem as possibilidades que uma biblioteca escolar pode oferecer quando é bem utilizada.

A formação do professor é outro ponto ao qual se dirigem nossas preocupações. Este, no âmbito da escola, é elemento que assume papel de extrema relevância. Ocorre, entretanto, que presenciamos a um círculo vicioso envolvendo sua formação, cuja ruptura urge que aconteça, sob o risco do professor não desempenhar o seu real papel no que tange à leitura e à biblioteca escolar. (ANTUNES, 1986, p. 122).

O professor deveria ser formado de acordo com o conceito de escola renovada e com vistas a uma prática de ensino que melhor se relacione com as exigências de um mundo moderno repleto de informações e de suportes que condicionem estas. Neste contexto o professor já não pode agir como se fosse o único a deter o conhecimento, uma vez que a humanidade alcançou um grau bastante elevado de acúmulo deste, e muito menos o único instrumento a transmitir conhecimento.

Pois se inexistir um relacionamento satisfatório entre professor e bibliotecário a atuação da biblioteca escolar estará comprometida uma vez que é justamente “o entrosamento bibliotecário / professor que vai determinar a qualidade de educação do indivíduo nas próximas décadas.” (TARAPANOFF, 1982, p. 42).

Outro ponto que se uni à questão da formação do profissional do magistério é a sua intimidade com uma biblioteca, assumindo o papel de usuário desta. Papel que parece ter sido esquecido por algumas concepções que parecem ter a biblioteca escolar como espaço a ser utilizado somente por alunos e, portanto, sua função principal estaria em desenvolver o hábito de leitura nestes. Em Nogueira (1986) quando a autora se refere ao cliente da biblioteca como mola propulsora desta instituição ela limita esta clientela aos estudantes da escola da qual a biblioteca faz parte. Embora admita que a biblioteca escolar precisa ser entendida “enquanto espaço cultural de lazer e informacional (...), ponto de apoio do sistema educacional, sendo suas atividades centradas no processo ensino-aprendizagem.” (NOGUEIRA, 1986, p. 149). Tal espaço parece ser destinados apenas aos estudantes.

Concepções desse tipo tendem a ver como único público da biblioteca escolar o estudante ou aluno regularmente matriculado.

Raras são as concepções que tratam o professor como um usuário, e que se ainda não o é efetivamente, deve ser conquistado e convidado a sê-lo, bem como tratam a biblioteca escolar como centro de informação cuja clientela possui perfil diversificado uma vez que atende a alunos de variada faixa etária e nível de aprendizagem e desenvolvimento, professores de várias áreas e funcionários.

Não ignorando a problemática que envolve a formação do professor, devemos lembrar também que qualquer ação que seja elaborada neste sentido só incluirá em seu bojo os profissionais que ainda irão se formar ou estão se formando. E quanto aos profissionais que estão atuando?

O aluno em qualquer tipo de escola, a nível de sala de aula, toma contato com o saber sabido, sabido pelo professor e por ele transmitido; mas é na biblioteca onde acontece o encontro com o saber não sabido, que enriquece, que amplia e descortina novos horizontes. É na biblioteca que o aluno vai mais além, que preenche lacunas, que busca respostas à sua avidéz pelo saber da leitura, onde o professor deve se preparar para as suas lides docentes. A falta de conscientização, de conhecimento, de valorização do livro e da leitura como instrumento social que possibilita, ao indivíduo, o acesso coletivo à memória coletiva da humanidade; da leitura como veículo de enriquecimento cultural, são, dentre outros, aspectos ignorados por quantas pessoas passam pelos bancos escolares, recebendo o conhecimento através da verbalização do professor, ou valendo-se do livro didático. (ANTUNES, 1986, p. 124).

Um professor que não usufruiu de um contato mais íntimo com a biblioteca durante sua formação não deve ser ignorado após. Há que se desenvolver estratégias que abarquem estes profissionais e os integrem à práticas educacionais que vão além do uso exclusivo do livro texto e que têm na biblioteca escolar uma grande aliada.

À biblioteca escolar cabe abandonar então o estigma de rabugice e isolamento que a acompanhou durante décadas para se arriscar a um novo perfil. Um perfil que se adapte melhor as exigências desse mundo pós-moderno, dessa cultura pós-moderna. Um perfil que esteja principalmente integrado às novas concepções educacionais que surgem com o intuito de colaborar na formação desse novo cidadão que o mundo espera.

Considerações finais

A biblioteca não é mais um simples lugar onde se guardam livros, ela cresce de tamanho e responsabilidade para assim poder receber seus novos leitores, se adaptar a uma diversidade de fontes informacionais e munir-se de novas técnicas de atendimento.

Desde que se concluiu que a aprendizagem é um produto de inquirições e que as inquirições e buscas exigem fontes de consulta, o movimento da biblioteca cresce para trabalhos individuais e de

pequenos grupos; o estudo independente e as pesquisas propriamente ditas, preconizados como método de ensino-aprendizagem exigem também, da biblioteca, espaço e novas técnicas de ação no atendimento; a biblioteca (...) é um setor de atividades, em que, aos livros em movimento, se associam todos os recursos pluri-sensoriais. (OLIVEIRA, 1972, p. 186)

O espaço escolar necessitará de reformulações profundas e eficazes a fim de garantir a este novo perfil de sociedade um novo perfil de cidadão, neste sentido o espaço biblioteca escolar se inclui como sujeito a alterações e reformulações. Este espaço precisará não só se “modernizar”, mas se tornar um ambiente agradável ao exercício do aprendizado, oferecendo aos seus frequentadores (muitos, senão todos, e jamais poucos escolhidos) as condições necessárias para sua informação, constituição e reflexão enquanto cidadão. Cabe à biblioteca transformar-se num novo espaço. Um espaço que privilegie a descoberta, o exercício da criatividade e do auto aprendizado.

A biblioteca precisa criar no professor não só a demanda por usar seus serviços, mas também a consciência de que sua falta pode chegar a prejudicar o desempenho profissional do professor. Uma forma de se fazer tão presente pode ser através da antecipação as necessidades do professor ou do exemplo de outros professores para os quais a biblioteca se torne um diferencial desejado. Outra forma possível de chamar a atenção do professor é através de seus alunos. Se a biblioteca escolar conseguir conquistar os alunos estes podem se tornar aliados na tarefa de despertar o professor para a ação da biblioteca escolar.

Professor e biblioteca escolar têm muito em comum, exercendo mediação entre fontes de informação e usuários, eles precisam unir esforços e agir em parceria. Embora esta pesquisa conclua que isto ainda não acontece, reconhece-se ser de suma importância que eles possam atuar entrosados. Sob essa perspectiva cresce a necessidade de investigações que abarquem ambos e estudos futuros podem aprofundar esta questão ou abordar outras questões mencionadas nesta pesquisa entre as quais a relação existente entre o aluno que frequenta a biblioteca escolar e seu aproveitamento escolar, como o professor vem exercendo seu papel de estimulador do uso da biblioteca escolar, estratégias adotadas pela biblioteca escolar para conquistar novos usuários e/ou ampliar seu horizonte de atuação, a utilização da internet na biblioteca escolar, etc.

Referências

ANTUNES, Walda de Andrade. Biblioteca e sistema de ensino. **Boletim ABDF Nova Série**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 121-125, abr./jun. 1986.

ANTUNES, Walda de Andrade. Onde estão as bibliotecas escolares? **Caderno do CED**, Florianópolis, v. 4, n.10, p. 58-66, jul./dez. 1987.

MORICONI, M. L. Institucionalização da biblioteca escolar. IN: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES, I, Brasília, 5-8, out. 1982. **Anais...** Brasília, Fundação Nacional pró-memória/ INL, 1982, p. 49-70.

NOGUEIRA, Maria Christina de Almeida. Considerações sobre o usuário da biblioteca escolar. **Boletim ABDF Nova Série**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 147-150, abr./jun. 1986.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. Escola e Biblioteca. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 184-195, set. 1972.

QUEIROZ, Raimundo Augusta de. **Recursos de biblioteca das escolas de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino da região da grande vitória – diagnóstico da situação**. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1985. (Dissertação, Mestrado em Administração de Bibliotecas).

SANTOS, Inácia Rodrigues dos. A biblioteca escolar e a atual pedagogia brasileira. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 145-149, jul./dez. 1973.

SILVA, Ezequiel T. da. Ensino e biblioteca. **Releitura**, Belo Horizonte, n.10, p. 53-56, jun. 1997.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **A miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1995. 118 p.

TARAPANOFF, Kira. Biblioteca escolar: os problemas de forma, função e significado. **Boletim ABDF Nova Série**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 36-41, jan./mar. 1982.

APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Maria Aparecida da Silva
UFMT/IE/Pedagogia/PIBID

Geysa Carmo Magalhães Boaventura
SME/EMEB Santa Cecília/PIBID

Richeli Aparecida Nunes de Brito
UFMT/IE/Pedagogia/PIBID

Resumo

O presente artigo tem por objetivo relatar jogos e brincadeiras no espaço escolar como metodologia no processo de ensino-aprendizagem. Por meio das observações pudemos avaliar os jogos e brincadeiras como uma construção cultural e social, as quais a criança passa a compreender-lhe o mundo que a cerca. Contudo, resta-nos a certeza de que a mediação do professor é fundamental para o aprendizado, cabe a ele oferecer oportunidades para que os alunos se desenvolvam, aprofundam e interagem os seus conhecimentos de forma crítica e reflexiva. Essas vivências foram na EMEB Santa Cecília, onde as bolsistas do PIBID observaram e auxiliaram no processo de ensino aprendizagem aos alunos do 3º Ano do 1º Ciclo, nos jogos e brincadeiras desenvolvidas no âmbito escolar.

Palavras-chave: Jogos. Brincadeiras. Ensino-Aprendizagem.

Introdução

Neste artigo discutiremos sobre a importância dos jogos e brincadeiras no processo de desenvolvimento do ensino aprendizagem dos alunos do 3º Ano do 1º Ciclo do ensino fundamental, na Escola Santa Cecília no município de Cuiabá/MT, período de 09/03/15 a 06/07/15. Onde nós, bolsistas do PIBID, realizamos observações buscando verificar quais os métodos e teorias são usadas pela professora para que envolva seus alunos em situações problemas, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e flexivo. Mediando o aluno a encontrar várias possibilidades dentro dos conteúdos aprendidos em sala de aula e fora dela, desenvolvendo suas habilidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais.

Assim, diante dessas capacidades, os jogos e brincadeiras podem desencadear uma aprendizagem de novos conceitos, podendo gerar um encontro pedagógico entre professor e aluno interagindo e desenvolvendo pensamento, linguagem e afetividade. Através do trabalho com os jogos o aluno percebe como os

conceitos matemáticos podem ser construídos, poderá encontrar base e orientação para pensar sobre as soluções dos problemas propostos. O professor procura valorizar a experiência que o aluno já trás consigo, mostrando que os conteúdos estudados também são importantes para sua vida, mesmo fora da escola.

A resolução dos problemas vem sendo discutidos, no campo de pesquisa e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática, esse conceito trás a perspectiva psicológica e cultural atribuindo possibilidades de resolução de problemas e o jeito matemático de pensar a realidade.

O primeiro ciclo tem, portanto, como característica geral o trabalho com atividades que aproximem o aluno das operações, dos números, das medidas, das formas e espaço e da organização de informações, pelo estabelecimento de vínculos com os conhecimentos com que ele chega à escola. Nesse trabalho, é fundamental que o aluno adquira confiança em sua própria capacidade para aprender Matemática e explore um bom repertório de problemas que lhe permitam avançar no processo de formação de conceitos. (PCN 1997, p. 50).

E assim, através dessas observações, fomos nos convencendo cada vez mais da importância dos jogos e brincadeiras e percebendo que e se constituíam na possibilidade de as crianças desenvolverem muito mais do que noções matemáticas. Enquanto brinca, o aluno amplia sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si mesmo como um ser social, a percepção de espaço e como podem explorá-lo.

Antigamente os jogos e brincadeiras estavam garantidos pelo espaço nas casas, nas ruas, nos parques, hoje as crianças vêm sofrendo com a perda desses espaços e das tradições culturais, principalmente para brincar coletivo. Com isso, estão tornando frequentes as reclamações de professores sobre alunos indisciplinados que não conseguem se socializar, principalmente no intervalo do recreio. As causas dessas mudanças na socialização das crianças estão na drástica redução temporal da infância, nas diferentes tipologias de famílias e nas criações de instituições subsidiadas, mudanças essas que não pode ser ignorados pelos educadores.

Pensando em diminuir esses conflitos de brigas, a escola passou a administrar os intervalos dos alunos, atentando para as práticas de brincadeiras e jogos como pular corda, pular elástico, jogar de bola e basquete, sempre acompanhado pela professora. E nós, alunas pibidianas, tivemos a oportunidade de auxiliar planejando e

participando no desenvolvimento dos jogos. Percebemos como o impacto foi imediato no comportamento das crianças, que passaram a brincar com prazer e, principalmente, aprendendo a respeitar o outro.

Aprendizagens, jogos e brincadeiras livres na escola

As práticas de jogos e brincadeiras foram baseadas na necessidade de um espaço onde se ajusta um ambiente propício para que a criança possa brincar e se defrontar com o desafio e problemas a serem solucionados, as quais permitiram a criança criar uma imagem de respeito de si mesma, manifestando suas vontades, seu comportamento e hábitos.

Na escola avaliada, o recreio foi monitorado cada turma sai em horário diferente. Essa foi uma boa solução para organizar as brincadeiras e jogos de acordo com a faixa etária de todas as crianças da Educação infantil e do 1º Ciclo.

Na hora do recreio os jogos e brincadeiras foram propostos para evitar acidentes e brigas entre eles, já que as crianças brincavam soltas e sem direção e acabavam optando por correrias e lutas corporais que causam pequenos acidentes e desentendimentos desagradáveis. Os professores abordaram essa medida para prevenir, tornando o recreio mais tranquilo para todos.

As escolhas dos jogos e brincadeiras para o intervalo do recreio foram dos alunos e nossa, visto que algumas fizeram parte da nossa infância e adolescência. Foi muito bom relembrar com as crianças brincadeiras tradicionais, exemplos: “jogar bola, pular corda, pular elástico, corre cotia e passa-passa cavaleiro”... As crianças gostaram tanto que nem queriam voltar para a sala de aula. Dessa forma contextualizada e significativa, essa experiência é de fácil aplicação em qualquer escola pública, pois os recursos utilizados foram mínimos e ainda relembram as vivências das crianças e professores envolvendo jogos e brincadeiras usuais.

Essa proposta foi de grande valia para nós pibidianas que, através dessas brincadeiras, pudemos compreender e nos envolver no processo de ensino e aprendizagem. O processo de interação e inclusão de diferentes jogos recreativos socializa, educam e ensinam diferentes conteúdos, inclusive relacionados a noções de regras e ao respeito uns aos outros.

Nas atividades de sala foram propostos jogos e brincadeiras que estavam relacionadas com atividades contidas nos livros didáticos. Com isso, as crianças

passaram a brincar em grupos e desenvolver conceitos relevantes para aprendizados dos conteúdos. Para nós pibidianas, a experiência em participação e observação contribuiu para entender o trabalho com as regras dos jogos e a importância de desenvolver com as crianças noções de afetividade, de limite, de respeito ao outro e de entendimento de que no jogo, há duas possibilidades: ganhar ou perder, mas que o mais importante é participar, brincar e aprender.

Além de contribuir para a construção do conhecimento matemático, as atividades se fizeram importantes também para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Assim a criança vai integrando percepções e se desenvolve social e emocionalmente. E a transformação é logo percebida não somente em sala de aula, mas também em casa, o comportamento melhora e o desenvolvimento da sala vai subindo gradativamente.

Mediação

Os jogos e as brincadeiras necessitam da mediação do professor, ele precisa adotar uma postura investigativa a fim de catalisar as dúvidas e dificuldades e mediar às ações de acordo com o nível conceitual de letramento em matemática e/ou linguagem em que o aluno se encontra. Os conhecimentos prévios do aluno devem ser levados em conta. Diante das dificuldades, vem sempre um jogo como desafio. O aluno aceita a proposta, mas para isso é preciso à mediação do professor permitindo que todos os jogadores possam participar ativamente e desencadear um processo de pensamento, possibilitando a intervenção pedagógica adequada e melhorando o desempenho do aluno.

Segundo o Pró Letramento em Matemática do MEC (2012), é Preciso ficar claro que não é pelo jogo por si só, que o aluno aprende e sim através da intervenção pedagógica que se faz nele. É muito importante à mediação e orientação do professor quando o auxilia nos procedimentos ao jogar, discute sobre suas jogadas, ajuda-o criando diferentes estratégias e tornando um ambiente interativo de aprendizado através da sua mediação.

Jogos educativos no ensino de Matemática

Durante os três primeiros meses de observação na EMEB Santa Cecília, temos percebido a constante utilização de jogos para o ensino de matemática. Na utilização

de jogos, um dos principais objetivos do ensino é respeitar as diferenças e o ritmo de aprendizagem de cada um, tornando a matemática mais divertida, motivadora e desafiadora.

O jogo é uma metodologia de caráter lúdico e reflexivo ao aluno. Este ambiente torna-se de grande valia, pois através dele os alunos passam a compreender e a utilizar combinações e regras que serão usadas no processo ensino-aprendizagem, favorecendo e proporcionando as primeiras aproximações com futuros conhecimentos no mundo escolar e social, bastante complicado.

O jogo matemático geralmente motiva o aluno a uma atividade lúdica, além de proporcionar o “aprender brincando”. Deverá ter o objetivo de resolver problemas e desenvolver estratégias diante de raciocínios lógicos, gerando interesse e prazer em participar. Toda criança pode vivenciar a alegria e o prazer de vencer obstáculos, por meio de jogos matemáticos. A criança sempre agitada e em grande processo de desenvolvimento do corpo e da mente, precisa de intervenção adequadas do professor que o desafie. Nesse desenvolvimento, a natureza da evolução se expressa exigindo a cada momento uma nova função e a procura de novas habilidades, levando a criança a buscar uma atividade que lhe permita manifestar-se de forma completa, atividade essa encontrada através do jogo.

Conseguimos perceber que durante as aulas de matemática com jogos, os alunos interagem bem mais, participam e aceitam bem melhor os desafios, pois a aprendizagem flui como se fosse uma brincadeira, porém todo jogo tem a sua finalidade. O mais interessante é que a professora regente apresenta o jogo sempre como uma introdução ao assunto que ela irá abordar na sequência com o livro didático, ou seja, o jogo aparece como um suporte de mediação para a aprendizagem.

Jogos de Sala de Aula no Processo de Observação

Durante os dias que estivemos acompanhando as aulas com a professora regente, observamos diversos tipos de jogos praticados na sala de aula tais como:

- ✓ Jogo dos palitos: no desenvolvimento do jogo dos onze palitos 1º tiram-se - par ou ímpar 2º- pode-se tirar 1, 2, 3 palitos, 3º- ganha o jogo quem deixar o último palito na mesa, 4º- perde o jogo quem pegar o último palito. Envolve noções matemática e os alunos gostaram muito e brincaram por cerca de 30

minutos, na sequência fizeram uma atividade do livro de matemática onde trabalharam números antecessores e sucessores.

- ✓ Material Dourado: neste jogo os alunos se dividiram em grupos onde puderam fazer a construção das unidades, dezenas e centenas. Esse jogo auxiliou nos exercícios do livro didático levando a maior compreensão. A criança na fase operatório-concreto sentiu a necessidade de usar o material que estava todo tempo à sua disposição;
- ✓ Leitura de História Infantil: a aula começa com a leitura deleite, por exemplo, Os Dez Saczinhos, que começam com 10 e vai diminuindo no decorrer da história até chegar no 1. Faz relação com as quantidades, foram trabalhados os números pares e ímpares, antecessor e sucessor, sequência numérica, ordens crescente e decrescente, escala unidade e dezena no quadro valor de lugar, cartaz para produção de texto oral e por escrito, alimentação saudável, paisagens natural e modificada, dramatização da história, e foram realizados exercícios escritos no caderno;
- ✓ Jogo da Atenção: que consiste em escutar de olhos fechados a quantidade de sons produzidos pela professora, que joga pedrinhas uma a uma dentro de uma latinha, exigindo muita atenção e silêncio por parte das crianças que devem calcular mentalmente desenvolvendo a contagem para inclusão numérica;
- ✓ Boliche da Adição: onde cada pino de garrafa PET tem um número colado. A equipe deve somar os números dos pinos que conseguir derrubar e anotar em uma tabela. Ao final de cada rodada somam-se os pontos. O grupo que fizer mais pontos ganha o jogo.

Podemos perceber que os jogos são recursos auxiliares importantes para serem utilizados em sala de aula, fazendo com que o aluno se interesse pelos conteúdos didáticos, caminhando por meio da curiosidade do aprender.

Entende-se que os jogos servem como importante ferramenta pedagógica, favorecendo também aspectos como a socialização, atenção e concentração, trazendo grande benefício para o desenvolvimento e a aprendizagem, fazendo com que os alunos se sintam atraídos e capazes de aprender os conteúdos didáticos de uma forma diferenciada e lúdica.

Considerações

No decorrer das nossas observações foram elencadas atividades que evidenciaram os jogos e as brincadeiras como uma ferramenta suporte para estimular o desenvolvimento do aluno e a sua aprendizagem. No contexto escolar, atividades estas que devem, acima de tudo, promover o bem estar e beneficiar todo o processo de aprendizagem da criança.

Os professores ao lidar com estas crianças devem estar atentos ao desenvolvimento global e não se deterem a aspectos isolados, uma vez que todos os aspectos estão interligados e exercem influências uns para com os outros.

Nas nossas observações e participações nas aulas, aprendemos que os jogos e brincadeiras utilizadas serviram como recurso para a motivação das crianças tornando a aprendizagem dos conteúdos mais atraente e significativa. A afetividade também passou a fazer parte do dia a dia das crianças através da formação das equipes, notamos que se tornaram mais carinhosas e tranquilas respeitando uns aos outros.

Como os Jogos em sala de aula proporcionaram momentos ricos em interação e aprendizagem tanto para as crianças como para nós pibidianas, achamos a aula muito mais proveitosa e avaliamos o quanto os jogos auxiliam os professores no processo de ensino-aprendizagem.

É através do jogo que a criança cria, transforma, levanta suposições e traça estratégias para a busca de resultados. As situações de jogos atuam no imaginário da criança e estabelecem regras, o que proporcionam desenvolvimento na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. Achamos interessante que cada criança tem o seu tempo de desenvolvimento e que o professor mediador provoca e desafia, não dá a resposta pronta, com isso à criança consegue realmente construir o seu conhecimento. A criança passa a acreditar na sua capacidade de aprender e a sua autoestima se eleva.

Além do reconhecimento do brincar na escola, é necessário utilizar estas práticas como uma estratégia a mais para a aprendizagem trazendo os benefícios tanto para as crianças, que terão mais condições facilitadoras para a aprendizagem, quanto para os professores, que poderão utilizar mais um recurso para atingirem seus objetivos com as crianças. E tudo realizado de forma tranquila, com uso de materiais simples, e principalmente as crianças como atores que brincam, dramatizam e viajam

nas suas fantasias com os jogos e as brincadeiras garantindo os direitos das aprendizagens e da alfabetização e letramento na idade certa.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática/ Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. 142p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Matemática: Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

MURCIA, Juan A. M. **Aprendizagem através dos jogos.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

SMOLE, Kátia S. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2000 (coleção matemática de 0 a 6).

PRÓ-LETRAMENTO: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Serie Inicial do Ensino Fundamental: Matemática.** – ed.rev.e ampl. Incluindo SAEB / Prova Brasil Matriz de Referencia / Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

INTERDISCIPLINARIDADE: UM PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Carolini Rodrigues Groto Souza
UFMT/ CUR
Grupo de Pesquisa Investigação

Elaine Borges Rodrigues
UFMT/ CUR
Grupo de Pesquisa Investigação

Ilda Jaqueline Magaieski/UFMT/OBEDUC
UFMT/ CUR
Grupo de Pesquisa Investigação

Simone Albuquerque da Rocha
UFMT/CUR/PPGEdu
Grupo de Pesquisa Investigação

Resumo

Esta pesquisa foi realizada por graduandas egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia, bolsistas do Observatório da Educação - OBEDUC sob a orientação da coordenadora do projeto, aprovado em 2013, intitulado: Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente. O investimento nesse tipo de estudo possibilitou aos bolsistas aprender a pesquisar e aprofundar conhecimentos e compreensões sobre interdisciplinaridade. Foram realizados levantamentos bibliográficos na biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso – campus Rondonópolis e na internet e para tanto, optou-se pela pesquisa qualitativa. O objetivo foi compreender as dimensões históricas que envolvem a terminologia, bem como a epistemologia do campo da interdisciplinaridade e com isso, observar as possibilidades de seu uso no meio educacional. Os resultados apontam que o trabalho interdisciplinar exige profissionais interessados e acima de tudo requer um trabalho em parceria para que aconteça na escola. O estudo permitiu concluir que a compreensão da terminologia assim como a dimensão do trabalho interdisciplinar são complexos e de difícil entendimento quando não se dedica tempo e reflexão para compreendê-la. Almeja-se que este estudo contribua para que outros graduandos compreendam melhor a interdisciplinaridade e assim como as possibilidades de vivenciá-la na escola.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. OBEDUC. Dimensão histórica da interdisciplinaridade.

Em pleno século XXI o cenário educacional sobre a interdisciplinaridade como princípio pedagógico, visa organizar e ser um agente facilitador do aprendizado no processo de ensino em todos os níveis escolares. Para tanto, este artigo pretende contribuir para a compreensão das dimensões históricas que envolvem a terminologia, bem como a epistemologia do campo da interdisciplinaridade e com isso, observar as possibilidades de seu uso no meio educacional. Para a realização dessa pesquisa apoiamos-nos a alguns autores como: Cavalcante (2004), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Elias e Fildemann (1991), Fazenda (1979; 1991; 1994; 1998; 2002; 2008; 2011), Santomé (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (2002).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade em contrapartida continua sendo ignorada, ouve-se falar de sua existência, mas não a compreendemos de fato, portanto, temos dificuldades para colocá-la em prática. Fazenda (1994) relata sobre o movimento estudantil na Europa, principalmente na França e Itália por volta de 1960, causando tamanha repercussão que foi denominada modismo. Em nome desta, todo o projeto de uma educação para o cidadão, inclusive seus direitos foram cassados. Já não se viam mais alunos em Universidades ou bibliotecas. Esse movimento sombrio da história da educação brasileira do século XX foi caracterizado como o Império das Trevas e ficou conhecida como o Pacto do Silêncio que percorreu três décadas, até mesmo pelo fato das guerras circularem em nosso país (Brasil) como a 1ª, 2ª Guerra Mundial e a Ditadura Militar.

Para ilustrar Fazenda (2008) fomenta que:

[...] Mas veio a Primeira Guerra Mundial; logo depois, a Segunda, e com ela Hiroshina e Nagasaki, a exterminação em massa; depois, as catástrofes ecológicas, a crise de energia, a escassez de água potável... Longe de cumprir suas promessas, concretizou as mais sombrias predições. [...] (FAZENDA, 2008, p.77).

Quando surgiu a interdisciplinaridade na época, houve um desinteresse por parte de alguns pesquisadores, por acreditarem tratar-se de modismo. Se eles tivessem compreendido a proposta da ciência interdisciplinar, talvez não ocorresse este empobrecimento teórico, que por sua vez condena à educação a 20 anos de estagnação.

Anos depois, a introdução dessa idéia importada da Europa para o Brasil foi de Gorges Gusdorf. O Brasil até então, pouco conhecia sobre a proposta, quando em 1961 ele apresentou um projeto de pesquisa interdisciplinar na área de humanas para a UNESCO, para um grupo de cientistas, com objetivo de diminuir a distância entre o campo do conhecimento, ou seja, ele almejava que as disciplinas tivessem uma inter-relação entre elas. Em 1964 os pesquisadores da época se preocuparam em tentar sistematizar e dar sentido a esta concepção. Em 1968, a UNESCO decidiu publicar esse trabalho e então, em 1970 os pesquisadores se dispuseram a estudar essa tendência e tentaram buscar uma epistemologia filosófica.

O primeiro autor a divulgá-la foi Hilton Japiassu em 1976, com o livro “*Interdisciplinaridade e patologia do saber*”. Na década de 80 ressurgiu a discussão sobre o tema. De acordo com Fazenda (1994) um dos documentos mais importantes realizado na época foi “*Interdisciplinaridade e Ciências humanas*” em 1983, elaborado pelos seguintes autores: Gusdorf, Apostel, Bottomore, Durfrenne, Mommsen, Morin, Palmarini, Smirnov e Ui. Com esta publicação, a interdisciplinaridade sai do contexto histórico e vai para a realidade que o. Foi a partir de então, que os pesquisadores da época passaram a produzir e divulgar estudos com caráter interdisciplinar.

Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa é compreender as dimensões históricas que envolvem a terminologia, bem como a epistemologia do campo da interdisciplinaridade e com isso, observar as possibilidades de seu uso no meio educacional. O que nos impulsionou a realizar essa pesquisa foi o interesse pelo fazer interdisciplinar, além da motivação advinda das leituras e das discussões no grupo de pesquisa da UFMT/OBEDUC.

Novos rumos da pesquisa interdisciplinar

Continuando a relatar sobre os estudos, as produções sinalizam que, a interdisciplinaridade chega ao Brasil a partir de 1960, quando se passa a estudar sua epistemologia, exultando em grande influência para a educação ao ponto, de ser referenciada a sua inserção no ensino por meio da Lei 5692/71. Um evento importante na época, foi a publicação do livro de Fazenda em 1979 “*Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia*” o qual visava estabelecer um conceito epistemológico como possibilidade de transformação da educação brasileira. Em 1987 a autora coordenou um grupo de pesquisa com

mestrandos e doutorandos na PUC/São Paulo, cujos estudos subsidiaram a publicação do livro, *“Interdisciplinaridade: História teoria e pesquisa”* em 1994, sendo este o seu 13º trabalho. Fazenda (1994) comenta que até o presente momento, a interdisciplinaridade consistia em tema de cerca de 30 pesquisas, sendo que já haviam concluído outras tantas. Isto revela que os estudos sobre a interdisciplinaridade mobilizavam pesquisas para o meio escolar e educacional.

Passadas décadas de lutas de educadores brasileiros pela adoção da interdisciplinaridade como proposta curricular, em 1990 esta possibilidade passou a receber então seu devido valor e importância. Nessa mesma época Fazenda investe em pesquisa abordando a interdisciplinaridade em um estudo antropológico quando instituições públicas e privadas decidem adotar a proposta para os níveis de ensino em que trabalham.

Seguindo as publicações de Fazenda sobre a interdisciplinaridade, tem-se em 2002 o *“Dicionário em construção”* com aproximadamente cinquenta termos podendo ser chamado de verbetes constituído por pesquisadores nacionais e internacionais trazendo as características do profissional interdisciplinar e propondo um diálogo na execução desses na área da educação.

Estudos sobre a temática interdisciplinar apontam para um avanço no desenvolvimento dela. O Conselho Nacional da Educação conhecendo a importância das práticas interdisciplinares promoveu-a como conduta, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015, p. 45) reconhecendo as especificidades da área docente e assegurou no artigo 5º inciso I que “à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivências da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Desse modo, a interdisciplinaridade passa a ser estudada por professores, diretores de escolas, grupos de pesquisa, observando sua possibilidade como um diálogo de disciplinas.

Na perspectiva de Lenoir (1998), pesquisadora do Canadá, a interdisciplinaridade se divide em Científica e Escolar. A Científica se refere à realização de trabalhos de domínio científico, buscando fazer uma conexão do plano de comunicação entre exercícios disciplinares, enquanto que a Escolar estabelece

uma ligação com a teoria e prática acerca dela. Dessa forma o educador se encontra na dificuldade de transpor na prática sua compreensão.

Consta nos estudos que desenvolvemos que, a interdisciplinaridade pode ocorrer em situações de crise, como possibilidade de resolução de problemas educacionais, relatando que em São Paulo em 2001, o apagão que repercutiu no país, originou um projeto interdisciplinar no Colégio Santa Maria envolvendo os professores de geografia, matemática, língua portuguesa, ensino religioso, história e ciências na construção de aquecedores solares. Diante da crise, os dois docentes se dispuseram a buscar uma alternativa para a realização dos estudos interdisciplinares. Pode-se perceber então que quando há interesse e motivação a interdisciplinaridade acontece (CAVALCANTE, 2004).

De acordo com Fazenda (2011) a respeito da Interdisciplinaridade a UNESCO coloca o Brasil como Centro de Referência Mundial nas questões ligadas ao tema. A autora pontua pesquisadores internacionais de renome envolvidos na temática, como Ives Lenoir (Canadá), M. Sachot (França), Julie Klein (Estados Unidos), Gerard Fourez (Bélgica) que coordenam grupo de Estudos e pesquisas em Interdisciplinaridade, além do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (Gepi da PUC_ SP), do qual a autora é fundadora, grupo este que já produziu quase cinco mil pesquisas sobre o assunto.

Fazenda organizou a Revista Interdisciplinaridade vinculada à PUC-SUP, de periodicidade semestral, que estendeu suas publicações de 2010 a 2015, com o objetivo de divulgar artigos e textos relacionados ao tema.

Conceito sobre interdisciplinaridade

Constituindo-se como uma palavra um pouco extensa, a: in-ter-dis-ci-pli-na-ri-da-de significa a relação inter dentro de cada disciplina e para tentarmos esclarecer este termo consideramos necessário explicar o conceito da palavra disciplina. Para tal elucidação utilizamos a definição empregada por Santomé (1998), segundo o qual:

Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo (SANTOMÉ, 1998, p. 55).

De acordo com a afirmação de Santomé, percebe-se que cada disciplina nos apresenta uma imagem da realidade ou dos conhecimentos diante daquilo que entra no ângulo de seu objetivo, o que nos faz pensar que trabalham separadamente, cada uma em sua perspectiva de organização do trabalho. Diante dos estudos realizados sobre a Interdisciplinaridade, podemos compreender que para que exista tal inovação nas práticas de ensino, não se trata de eliminar as disciplinas, mas sim de torná-las comunicativas entre si.

Certamente são necessárias outras compreensões para seu uso no processo de ensino, como por exemplo, na relação professor-aluno sendo que, o professor deve construir uma relação de autoridade com seu aluno e não de autoritarismo, precisa orientar o caminho da pesquisa interdisciplinar, para que o próprio construa sua identidade como pesquisador. Santomé (1998, p.74) salienta que “[...] alunos e alunas com uma educação mais interdisciplinar estão mais capacitados para enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta e para detectar, analisar e solucionar problemas novos”. Assim conclui-se que para que nossos alunos sejam futuros pesquisadores é preciso possibilitar-lhes uma educação interdisciplinar hoje, que os instiguem a pesquisar amanhã. Fazenda (1994) ainda expõe como deve ser uma sala de aula interdisciplinar:

Numa sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. [...] a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento (FAZENDA, 1994, p. 86).

Ainda a respeito das características da sala de aula interdisciplinar, Fazenda (1994) pressupõe que:

[...] numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e, nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que se pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar [...] (Idem, ibidem, p. 86).

Diante de tais referenciais, a interdisciplinaridade passa a ser referenciada na Lei de Diretrizes e Bases Nº 5692/71, quando a partir de então, observa-se sua presença no cenário educacional brasileiro, e mais recentemente, com a nova LDB Nº

9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo os PCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 2002):

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Assim pode-se entender que, para que a escola e os alunos sintam a necessidade de compreender, intervir, explicar ou prever algo é preciso que tenhamos professores mediadores de conhecimentos, que orientem caminhos a serem trilhados para a compreensão de determinado assunto. Para tanto, devem ser provedores de conhecimentos e, ao mesmo tempo, questionadores, impulsionando seus educandos à pesquisa, promovendo dessa forma interpessoais entre eles, o trabalho coletivo, possibilitando, nessa proposta, trabalhos interdisciplinares..

Para que ocorram momentos de interação entre professor-aluno/aluno-aluno, torna-se indispensável a presença do respeito, favorecendo o dialogo que possibilita as inter-relações. Fazenda (1991, p.17) pontua que “o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Deve-se tentar um dialogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas.” Deste modo compreendemos que é válido considerar os conhecimentos do senso comum, pois é no cotidiano e a partir deles que damos sentido às nossas vidas para então, investirmos na compreensão a luz dos conhecimentos teóricos.

Em sua obra “Práticas Interdisciplinares na escola” Fazenda apresenta artigos construídos por professores que participavam juntamente com a autora de um grupo de pesquisa sobre Interdisciplinaridade. Os trabalhos são resultado de um desafio proposto pela autora aos professores, as quais deveriam escrever sobre suas práticas interdisciplinares. Nesta obra verificamos no relato dos professores Elias e Feldman (1991) afirmativa de que agiam interdisciplinarmente ao construírem coletivamente o saber, buscando juntos o novo, o risco, a descoberta, o diálogo, a troca, o conhecer, e deixando que cada um assumisse sua prática dentro dos próprios limites. Portanto faz-se necessário a relação de reciprocidade entre as disciplinas para que ocorra assim a troca de conhecimentos de forma interdisciplinar.

Yared (2008) fomenta que interdisciplinaridade:

[...] é o movimento (inter) entre as disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e vôo; movimento que acontece o espaço e a matéria, a realidade e o sonho, o real e o ideal, a conquista e o fracasso, a verdade e o erro, na busca da totalidade que transcende a pessoa humana. Creio que a interdisciplinaridade leva o aluno a ser protagonista da própria história, personalizando-o e humanizando-o, numa relação de interdependência com a sociedade, dando-lhe, sobretudo, a capacidade crítica no confronto da cultura dominante e por que não dizer opressora, por meio de escolhas precisas e responsáveis para a sua libertação e para a transformação da realidade (YARED, 2008, p.165).

Em sua concepção interdisciplinaridade se torna vazia se não praticada de maneira correta, embora o modelo positivista imposto pela educação brasileira seja um tanto enfadado, e neste cenário, a interdisciplinaridade gera um grande impacto. Ela é importante para a construção do senso crítico do aluno e exerce forte influência na formação do seu caráter.

O perfil profissional para trabalhar a proposta interdisciplinar

Para a construção de um projeto interdisciplinar é preciso que o educador esteja disposto a aprender, pesquisar, construir um saber e acima de tudo ir em busca de novas formas de aprender a ser professor e de ensinar.

Para tanto, encontrará muitos desafios, em primeiro lugar, a compreensão do que é o trabalho interdisciplinar e o perfil necessário para esta atividade, é necessário também o amadurecimento de forma de trabalhar, revendo sua didática, metodologia, suas relações com os alunos e com a escola, enfim, predispor-se a assumir também, uma nova forma de escrever, de narrar e de ser, construindo assim uma nova forma de educar, e estar sempre aberto a mudanças para o bom desempenho de cada pesquisador. Para tanto, Fazenda (1994, p. 78) pontua que “[...] perceber-se interdisciplinar é sobretudo acreditar que o outro também pode ser ou tornar-se interdisciplinar”.

Vejamos algumas considerações de Fazenda (1994) sobre o perfil de um educador interdisciplinar:

Educar para a dúvida, para a contradição, exige o traçado de um novo perfil de educador, de um educador que esteja disposto a enfrentar os desafios de uma nova estrutura de ciência e de conhecimento, que esteja disposto a rever-se, rever seus conhecimentos e dirigi-los a uma compreensão mais aberta e mais total da realidade que a afeta (FAZENDA, 1994, p.134).

Diretores e coordenadores narram sobre a dificuldade de trabalhar interdisciplinarmente nas escolas por vários fatores, entre eles os professores que não querem aderir à nova forma de fazer educação ou até mesmo a renovação de contratos, o que impede a realização de um trabalho contínuo com uma turma de professores, pois logo são substituídos por outros com o novo seletivo, e então é preciso iniciar novamente o trabalho de incentivo e convencimento sobre a inovação.

A forma de educar é própria de cada educador, construindo, portanto através da sua história de vida, de seu autoconhecimento e do compromisso que se adquire em decidir e entender esta profunda complexidade. Precisa estar disposto a interessar por esta epistemologia a fim de compreender o conhecimento de uma maneira mais prazerosa. Como afirma Fazenda (1994):

A prática pedagógica de cada um é única e intransferível. É preciso ser analisado não só nas suas ocorrências e recorrências, mas na sua trajetória de vida que também é único. Nesse sentido, existe um próprio tipo de pensar a prática de cada um e de compreender a didática. (FAZENDA, 1994 p. 77).

A interdisciplinaridade, então, consiste em uma reforma educacional, uma nova metodologia que pode e deve ser adotada na educação. Para ela existir de fato, preciso do auxílio de demais disciplinas para promover o exercício interdisciplinar. Atualmente esta prática interdisciplinar tem sido almejada pelo fato de introduzir novas formas, novas maneiras, de pensar e de fazer a educação.

Portanto é preciso primeiro que os professores queiram, desejem e anseiem pelo trabalho, e segundo que a gestão da escola crie condições para que isso aconteça, direcionando tempo para estudos sobre o tema. Diante disso Fazenda (1994) afirma que uma atitude interdisciplinar se constitui em:

[...] uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de

humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida (FAZENDA, 1994, p. 82).

Assim a autora afirma que, para que ocorra uma atitude interdisciplinar é preciso antes de tudo a presença da humildade diante de nossas limitações, dialogando com os pares, portanto voltamos a falar de relações interpessoais, que são a ponte por onde caminha a interdisciplinaridade, sendo através desta que ocorre o diálogo, e possibilita a ação interdisciplinar.

Considerações finais

Este estudo revelou a importância da interdisciplinaridade para a educação de hoje. Podemos analisar que o trabalho interdisciplinar não é fácil de ser executado, porém para se inserir esta proposta no meio educacional é necessário o interesse total dos envolvidos, de maneira que os possibilite a busca pela compreensão do tema, e assim poder trabalhar interdisciplinar.

Podemos perceber a dificuldade de alguns professores em trabalhar com o assunto, pois não tem apoio dos colegas ou até mesmo da coordenação da escola, depreende-se então, que é preciso uma equipe que esteja realmente interessada no trabalho a ser realizado. Professores e diretores relatam que também há dificuldades em manter um grupo de professores que queiram assumir a nova forma de educar, pois muitos têm seus contratos vencidos e, então, renovados em outras escolas. Assim, quando conseguem iniciar uma atividade interdisciplinar, os colegas são substituídos sendo preciso começar do zero.

Sabe-se que muitos estudiosos consideram a interdisciplinaridade uma utopia, porém as leituras desenvolvidas sinalizaram que alguns profissionais conseguem realizar um bom trabalho interdisciplinar, além de interessantes experiências desenvolvidas nas escolas, principalmente com projetos interdisciplinares.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília. Ministério da Educação, 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/faced/docs/CP002.15%20DCN%20FORM%20PROF%20MAGISTERIO%20ED%20BASICA.pdf>>. Acesso em 05 de ago. de 2015.

CAVALCANTE, Meire. Interdisciplinaridade: um avanço na educação. In: **Nova Escola**, São Paulo, v. XIX, n. 175, p. 25-29, Agosto de 2004. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/interdisciplinaridade-avanco-educacao-426153.shtml> Acesso em 09 de ago. de 2015.

ELIAS, Marisa Del Cioppo; FELDMANN, Marina Graziela. A busca da Interdisciplinaridade e Competência nas Disciplinas dos cursos de Pedagogia. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. **REVISTA INTERDISCIPLINARIDADE**. São Paulo: PUC-SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/issue/view/1040>. Acesso em 07 de ago. de 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. Efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994, p. 78.

LENOIR, Yves. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: Fazenda, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, 13. ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.55.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 165.

HISTÓRIA E FILOSOFIA DA CIÊNCIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO SOBRE EVOLUÇÃO BIOLÓGICA

Larissa Pedrosa Reis
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais

Resumo

A evolução biológica vem sendo relatada como tema de difícil compreensão por parte dos alunos e até mesmo dos professores de biologia. De acordo com a literatura revisada as causas de tais dificuldades se encontram em diversos aspectos, o que é próprio da dinâmica complexa da educação. Ao trabalhar uma proposta de intervenção que leve todos estes aspectos em consideração, pensamos na elaboração do guia didático “Vamos falar de evolução!”. Dividido em três módulos que visam à introdução ao pensamento científico, às ideias centrais na construção da teoria da evolução biológica e aos debates gerados por ela, o guia busca ser uma ferramenta embasada histórica e filosoficamente para que o professor trabalhe a evolução biológica de acordo com a lógica da atividade científica, considerando suas especificidades e suas implicações sociais.

Palavras-chave: Biologia. Material didático. Ensino evolução.

Introdução

A educação em ciências é caracterizada por uma epistemologia racionalista onde os conhecimentos são trabalhados como neutros e absolutos. Esse movimento que marca a ciência moderna é o principal responsável pela forma como o seres humanos se relacionam com a natureza, dominando-a, e pelos consequentes resultados destas atitudes, vem sendo substituída por uma visão de ciência dinâmica e contextual capaz de demonstrar as relações existente entre o meio social e o conhecimento gerado e utilizado cientificamente

No ensino de biologia, a ideia de ciência absoluta e neutra se perpetua a medida que não se dá prioridade aos princípios organizadores desta ciência e os conceitos são tratados sem contextualização histórica e social se resumindo muitas vezes a memorizações vazias por parte dos estudantes. Um dos motivos para que o caráter dinâmico e complexo da vida não seja entendido e de fácil compreensão pelos alunos reside no fato de que essa visão fragmentada e estática não tem ligação com a abordagem histórica e evolutiva da vida, que uma vez aplicada no ensino, facilitaria

a compreensão das relações que caracterizam o mundo vivo e dão sentido ao conhecimento biológico.

Essa problemática ganha proporções maiores quando consideramos que apesar dos esforços, os materiais didáticos ainda refletem uma visão distorcida da ciência por trabalhar o conhecimento como produto acabado sem estabelecer vínculos entre eles e o contexto sociocultural. Como ressalta Neto (2003),

[...] usualmente os livros escolares utilizam quase exclusivamente o presente atemporal para veicular os conteúdos. Desse modo, apresenta-os como verdades que, uma vez estabelecidas, serão sempre verdades. Os livros escolares também não modificaram o habitual enfoque ambiental fragmentado, estático, antropocêntrico, sem localização espaço-temporal. Tampouco substituíram um tratamento metodológico que concebe o aluno como ser passivo, depositário de informações desconexas e descontextualizadas da realidade. (NETO, 2003)

Dessa forma, é necessário que se criem oportunidades para reflexão por parte dos docentes sobre suas concepções da natureza do conhecimento científico e as quais são veiculadas pelos materiais didáticos já que uma educação que vise a introdução dos sujeitos em um modo específico de gerar conhecimentos requer que o orientador deste processo esteja envolvido com uma abordagem coerente da ciência que trabalha. Como ressaltam Praia, Capachuz e Gil-Pérez (2002),

[...] as concepções de ciência que os professores possuem têm implicações no modo como a ensinam e, se assim é, torna-se necessário criar espaços e tempos em que o professor deve contatar com as principais concepções de ciência, refletir nelas, discuti-las, confrontá-las, aprofundando as suas próprias concepções e daí retirando indicações, orientações e ensinamentos quanto às estratégias, métodos e procedimentos a adotar no seu trabalho docente. (PRAIA, CACHAPUZ e GIL-PÉREZ, 2002)

Esse olhar no ensino da biologia permite ver o conhecimento de forma complexa e não mais de modo fragmentado, dessa forma percebemos que muitas vezes se deixa de lado os princípios que suportam as relações entre os conteúdos (PIOLLI e DIAS, 2004). Como ciência da vida, a biologia apresenta como seu eixo organizador a teoria evolutiva que além de permear os conteúdos biológicos em uma perspectiva histórica e comparativa, constitui conhecimento “indispensável ao novo

milênio por colocar o homem em seu lugar, fazendo-o compreender enquanto cidadão, diversos temas e ações diárias” (FUTUYMA, 2002)

Muitos pesquisadores (GOEDERT e DELIZOICOV, 2013; BIZZO,1991; CICILLINI, 1993; SEPULVEDA e EL-HANI, 2004; CARNEIRO e DA ROSA, 2003) defendem a importância de trabalhar a evolução uma vez que permite uma melhor compreensão dos conteúdos da área, assim como uma percepção da complexidade da vida, de suas interações, da dinâmica da produção de conhecimento científico e de questões da atualidade relacionadas ao tema. Esse entendimento segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) possibilita que o estudante desenvolva um conceito mais coerente tanto da atividade científica como do ambiente em que vive, sendo capaz de perceber seu lugar de forma crítica.

Ainda que a proposta de se trabalhar em uma perspectiva evolutiva no ensino de biologia seja uma orientação curricular nacional fundamentada na natureza da própria ciência biológica e em pesquisas na área de ensino da mesma, estudos demonstram dificuldades na construção de conceitos básicos sobre a evolução biológica pelos alunos e também pelos docentes. As causas de tais dificuldades se encontram em múltiplos e intrincados contextos (RIBEIRO, 2010; GASTAL,2009; OLEQUES, 2011; SEPÚLVEDA e EL-HANI,2004; ARAÚJO,2012). O fato de o tema se encontrar intimamente relacionado com crenças culturalmente aceitas e a experiência imediata do sujeito, a deficiente formação docente no que diz respeito a reflexões históricas e filosóficas acerca da biologia e a falta de material didático bem fundamentado sobre o tema reforçam este quadro.

Oliveira (2011) ao pesquisar a aceitação da teoria evolutiva entre alunos da educação básica detectou percepções conflituosas entre os discursos científicos e religiosos,

Nesse sentido, parece essencial que os alunos entendam como distinguir as diferentes formas de conhecimento que explicam as origens do universo e da vida. Discussões sobre a natureza da ciência podem contribuir para a compreensão das características do conhecimento científico, com base em uma análise de como o conhecimento é desenvolvido. É essencial um currículo que privilegie esclarecimentos acerca da natureza da ciência para que os alunos compreendam as distinções entre os conhecimentos científicos, religiosos, culturais e filosóficos, dentre outros modelos de conhecimentos que buscam explicar o mundo. (OLIVEIRA, 2011)

Ribeiro (2010), Gastal (2009), Oleques (2011), Carneiro (2004), Tidon e Lewontin (2004) e Mello (2008) ao pesquisarem as concepções de professores de biologia em formação inicial, relataram a presença de concepções alternativas sobre conceitos de evolução biológica que não são coerentes com as teorias científicas, como ideias teleológicas e de intencionalidade no processo evolutivo. Os estudos apontam a dificuldade encontrada por professores em responder questões relacionadas a conhecimentos básicos de evolução, assim como as “confusões vocabulares” como obstáculos ao aprendizado da teoria. “Palavras como evolução (ligada à idéia de progresso) e adaptação (ligada à idéia de melhoria) já fazem parte do universo dos alunos e professores com outros sentidos”. (TIDON e LEWONTIN, 2004)

Essas concepções difundidas socialmente levam os alunos à perpetuação de uma visão antropocêntrica (GOEDERT, 2004) e encontram-se representadas inclusive em livros didáticos de biologia (ARAUJO, 2012; NAVARRO e MOTOKANE, 2009; LEITE, 2004; OLIVEIRA, 1995; ZAMBERLAND, 2009; NETO, 2003) que além de apresentarem distorções de conceitos como adaptação, variação e seleção natural, trazem a perspectiva evolutiva de modo descontextualizado e apresentam simplificações da história da ciência, configurando obstáculo para o planejamento em uma visão coerente do conhecimento biológico.

Sepúlveda e El-Hani (2004) colocam que as concepções alternativas configuram a linguagem que permite aos sujeitos explicar os fenômenos de modo pragmático em relação a uma realidade que é palpável a eles. Dessa forma, substituir esse conhecimento pelo conhecimento científico não deve ser o objetivo do ensino de ciências, mas sim a possibilidade de demonstrar outra forma de explicar e interpretar fenômenos a partir de uma dinâmica específica de produção de conhecimento. Mortimer (2000) coloca que o ensino de ciências consiste em um processo de enculturação onde a construção de conhecimento científica se dá pela introdução do sujeito em um novo modo de pensar, de analisar e representar os fenômenos de modo que possam perceber o alcance e as limitações desse conhecimento.

Como lembram Pozo e Gómez Crespo (2009) ensinar ciências não deve ter como meta mostrar seus resultados como verdades absolutas, mas sim como um saber histórico e dinâmico, portanto uma abordagem que privilegia esse processo de enculturação no ensino de evolução não deve, portanto, se ater a memorização de

nomes, datas e a percepção de ideias como verdades proferidas por grandes gênios, mas sim dar ênfase a aproximação da sala de aula com a atividade científica e a realidade palpável dos sujeitos.

O que pode nos ajudar a atingir esta meta é o resgate da história da ciência no ensino uma vez que como descrito nos PCN (1999), elementos da história e da filosofia da biologia possibilitam aos alunos a compreensão de que há uma ampla rede de relações entre a produção científica e o contexto social, econômico e político. A evolução biológica, intrinsecamente histórica, deve ser melhor compreendida com a aproximação desta abordagem na elaboração de ferramentas pedagógicas e na formação docente.

A partir da problemática exposta acerca dos obstáculos observados no ensino da evolução biológica e das alternativas para superação, buscou-se com este trabalho a elaboração de um material didático que incorpore tais alternativas e dessa forma sirva como referencial teórico e didático para os professores de biologia.

Percurso Metodológico

Para a elaboração do material didático, buscamos na revisão bibliográfica os obstáculos presentes no ensino de evolução biológica, os quais são expostos a seguir: a insuficiente formação sobre a natureza do conhecimento científico (CACHAPUZ, et al. 2005; POZO, CRESPO, 2009; PRAIA, CACHAPUZ, GIL-PÉREZ, 2002; KRASILCHIK, 1987; LEITE, 2004; MOREIRA, 1988), as concepções alternativas sobre a evolução biológica (TIDON, R.; LEWONTIN, R.C.,2004; TEIXEIRA et al., 2011; ARAUJO, 2012; CARNEIRO, 2004; MELLO, 2008; OLIVEIRA, 2011; OLEQUES, 2011; GASTAL, 2009; GOEDERT, 2004;SEPÚLVEDA et al., 2008; GOEDERT, 2013) e finalmente a falta de material com perspectiva histórica e contextual da evolução biológica em uma abordagem de ciência, tecnologias e sociedade(NETO, 2003; OLIVEIRA,1995; CICILLINI,1993; ZAMBERLAN,2009; ROMA NAVARRO,2009)

A partir daí, realizamos a elaboração do guia didático “Vamos falar de evolução!”, afim de buscar alternativas para superação dos obstáculos observados. O guia aparece como alternativa para o professor ao planejar o ensino de biologia e evolução biológica, mostrando quais os principais objetivos a serem alcançados e quais possibilidades e estratégias para efetivação destes.

O material foi organizado em uma perspectiva interacionista onde o conhecimento contido nele ganha sentido por meio do compartilhamento de significados entre o professor e o aluno, caracterizando uma situação de ensino-aprendizagem (GOWIN, 1981). Também tivemos em vista a inserção histórica e filosófica do pensamento evolutivo a fim de possibilitar uma visão coerente da atividade científica e dar margem a reflexões sobre suas relações socioambientais. Sendo assim, o guia foi composto por três módulos:

Módulo 1: Observação, Curiosidade, Conhecimento – Como surgem as ideias científicas? O que leva a produção de ideias científicas? O que determina a veracidade destas ideias? Objetiva introduzir noções da atividade científica como seu caráter dinâmico histórico e sua especificidade enquanto caminho explicativo e consequente cuidado no tratamento da linguagem e a metodologia científica (MORGANTE, 2002; MATORANA, 1995; MORTIMER, 2000). No ensino de evolução, essa abordagem leva a entender a teoria como o conjunto de princípios e mecanismos construídos historicamente pela ciência a fim de explicar observações e constatações sobre o mundo vivo (MEGHLIORATE, 2004; MAYR, 2008).

O objetivo do módulo, portanto, é o de desconstruir visões distorcidas sobre a natureza do conhecimento científico e demonstrar como uma nova perspectiva tende a modificar a prática docente em relação à organização dos conteúdos e seu planejamento (PRAIA et al., 2007).

Módulo 2: A biologia e a transformação da vida- Nesta etapa demonstramos como a gênese do pensamento evolutivo está relacionada a observação da biodiversidade. Nesse momento é possível perceber ideias distintas sobre o mesmo caracterizando os diferentes tempos e domínios de explicação. Iniciando com os conceitos e contextos de aceitação do Fixismo e Transformismo, duas correntes de explicação do mundo vivo que ainda hoje geram polêmicas ao tratar da causa e origem das diferentes formas de vida. Apontar as principais características e o contexto de aceitação dessas duas correntes de explicação do mundo vivo tem como objetivo demonstrar como a atividade científica é dinâmica e dependente do meio em que se desenvolve. Resgatar as ideias dos notórios cientistas que participaram na construção inicial do pensamento evolutivo reforça o objetivo e a natureza coletiva desta. Este resgate deverá evidenciar as limitações e potencialidades dessas explicações no contexto de sua produção.

As contribuições de nomes como Buffon, Erasmus Darwin e Lamarck reforçando a ideia de transformação das espécies ao estabelecer um novo modo de ver a vida e as implicações deste na ciência e na sociedade, também ganham espaço neste módulo assim como a formalização teórica de um mecanismo para o processo de evolução biológica, fortemente fundamentado em dados de diversas áreas como paleontologia, anatomia comparada e distribuição de espécies proposta por Darwin e Wallace, como também o argumento de descendência com modificação e ancestralidade comum, que unifica todas as formas de vida, levou a sociedade a rever muitos conceitos, como a superioridade humana e a estabilidade da natureza.

As implicações deste pensamento foram sentidas além das ciências biológicas tendo influenciado inúmeros pensadores em suas interpretações, nem sempre adequadas, de conceitos como a seleção natural, variação, adaptação e evolução e suas aplicações em diferentes contextos. Trabalhá-los, portanto em seu contexto de criação e de sua história, mostrando como e para que foram pensados e como são compreendidos hoje, por meio do conhecimento proveniente da síntese moderna e os avanços da microbiologia e biologia molecular no século XX, é possível perceber como a atividade científica é constante em sua construção e reorganização. Discutir as implicações e a interferência do homem nos mecanismos naturais de evolução com os avanços de conhecimentos e tecnologias como a utilização de antibióticos, agrotóxicos e outros tipos de intervenções diretas nas populações mostram a aplicação deste conhecimento na dinâmica destas e suas implicações socioambientais é o principal objetivo deste módulo. (MORGANTE, 2002; FUTUYMA, 1997; MAYR, 2008; MEYR e EL-HANI, 2005; MARGULIS e SAGAN, 2002; MEGLHIORATTI, 2004; BIZZO, 1991)

Módulo 3: Sugestões para planejamento - Tem como objetivo partir das ponderações apresentadas anteriormente e de materiais referentes ao ensino de evolução biológica, e propor maneiras de organizar o planejamento e os conteúdos biológicos de modo coerente com a história do pensamento evolutivo e da atividade científica. A observação da biodiversidade, da relação entre comportamento, forma e habitat, da unidade e diversidade da vida assim como o foco na dimensão temporal da evolução geológica e biológica e a perspectiva comparada, deve ser levada em consideração uma vez que permitem uma melhor visualização de pontos centrais da teoria evolutiva. Afim de aproximar o conhecimento científico da realidade que

vivenciamos, propomos também neste módulo, questões para reflexão como a evolução da espécie humana no contexto histórico da vida, as implicações sociais e tecnologias desenvolvidas a partir do conhecimento sobre a evolução das espécies.(MOTOKANE e NAVARRO,2009; EL HANI e MEYER, 2005; DIAS e PIOLLI,2004; OLIVEIRA, 1995; MORGANTE, 2002; MARGULIS e SAGAN,2002; FUTUYMA,1997; CICILLINI,1993).

Cada módulo dispõe de um conjunto de material bibliográfico e atividades visando à construção de significados científicos sobre conceitos básicos da evolução biológica como transformação, variação, seleção natural e adaptação. Estes módulos foram dispostos de forma a permitir aos sujeitos refletir sobre a evolução e seus conceitos chave em uma perspectiva histórica, onde os significados mudam, onde há um contexto de produção e onde o conhecimento traz implicações sociais que devem ser analisadas criticamente.

Considerações Finais

Pensando na importância da abordagem contextual no ensino da biologia e da evolução biológica, este trabalho pôde ser construído na perspectiva de incluir a história e a filosofia da ciência em um material didático afim de possibilitar esta abordagem em sala de aula.

Consideramos que a divulgação e disponibilização do material elaborado é de fundamental importância para a continuidade deste trabalho e apontamos como encaminhamento futuros trabalhos que visem perceber a efetividade no mesmo com professores e alunos da educação básica.

Referências

- ARAUJO, Leonardo Augusto Luvison. **Obstáculos à compreensão do pensamento evolutivo: análise em livros didáticos de Biologia do ensino médio**. Porto Alegre, UFRGS, 2012.
- BIZZO, N. M. V. **Ensino de Evolução e História do Darwinismo**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1991. Bizzo (1991).
- BRASIL. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**. MEC, 1999.

CACHAPUZ, Antonio et al. **A necessária renovação do ensino das ciências.** 2005.

CARNEIRO, A. P. N. **A Evolução Biológica aos olhos de professores não licenciados.** 2004. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, UFSC, Florianópolis, 2004

CICILLINI, G. A. **A evolução enquanto um componente metodológico para o ensino de Biologia no 2º grau.** Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 7, n. 14, p. 17-37, 1993

FUTUYMA, DJ **Biologia evolutiva.** 2. ed. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Genética/CNPq, 1997

GASTAL, Maria Luiza; GOEDERT, Débora; CAIXETA, Fábio Viegas et al. **Progresso, adaptação e teleologia em evolução: o que aprendemos, o que entendemos e o que ensinamos?** VII ENPEC, 2009.

GOEDERT, Lidiane. **A Formação do Professor de Biologia na UFSC e o Ensino da Evolução Biológica.** Dissertação de Mestrado. UFSC, 2004.

GOEDERT, Lidiane; LEYSER, Vivian; DELIZOICOV, Nadir Castilho. **A formação do professor de biologia na UFSC e o ensino da evolução biológica.** Revista Contexto & Educação, v. 21, n. 76, p. 13–41, 2013.

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências.** Editora Pedagógica e Universitária, 1987.

MARGULIS, Lynn; SAGAN, Dorion. **O que é vida?** Zahar, 2002
MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento.** Campinas: Psy, 1995.

MAYR, Ernst. **Isto é biologia: a ciência do mundo vivo.** Companhia das Letras, 2008.

MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida. **História da construção do conceito de evolução biológica: possibilidades de uma percepção dinâmica da ciência pelos professores de Biologia.** 2004.

MELLO, Aline de Castilho. **Evolução biológica: concepções de alunos e reflexões didáticas.** 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, PUC-RS, Porto Alegre, 2008.

MEYER, Diogo; EL-HANI, Charbel Niño. **Evolução: o sentido da biologia.** Livraria UNESP, 2005.

MORGANTE, João Stenghel (Ed.). **Evolução, ciência e sociedade.** Sociedade Brasileira de genética, 2002

MORTIMER, Eduardo Fleury. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

NETO, J. M. & Fracalanza, H. **O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS: PROBLEMAS E SOLUÇÕES** Science textbooks: problems and solutions. *Ciência & Educação* 9, 147–157 (2003).

OLIVEIRA, D. L. **Evolução: um fio condutor para os conhecimentos biológicos**. In: 1º Ciclo de Debates sobre o ensino de Biologia na UFSC. Florianópolis: 1995.

OLIVEIRA, Graciela da Silva; BIZZO, Nelio. **Aceitação da evolução biológica: atitudes de estudantes do ensino médio de duas regiões brasileiras**. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 11, n. 1, p. 57-79, 2011.

OLEQUES, Luciane Carvalho; BARTHOLOMEI-SANTOS, Marlise Ladvocat; BOER, Noemi. **Evolução biológica: percepções de professores de biologia**. *Revista Electronica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 10, n. 2, p. 243-263, 2011.

PIOLLI, A.; DIAS, S. **Escolas não dão destaque à evolução biológica**. *Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*, Campinas, 10 jul. 2004

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

PRAIA, João; CACHAPUZ, Antonio; GIL-PÉREZ, Daniel. **Problema, teoria e observação em ciência: para uma reorientação epistemológica da educação em ciência**. *Ciência & Educação*, v. 8, n. 1, p. 127-145, 2002.

PRAIA, João; GIL-PÉREZ, Daniel; VILCHES, Amparo. **O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania**. *Ciência & Educação*, v. 13, n. 2, p. 141-156, 2007.

ROMA NAVARRO, V. & MOTOKANE, M. **Evolução biológica nos livros didáticos de biologia do ensino médio**. in *Enseñanza de las ciencias* 3014–3018, 2009.

SEPULVEDA, Claudia; EL-HANI, Charbel Niño. **Quando visões de mundo se encontram: religião e ciência na trajetória de formação de alunos protestantes de uma licenciatura em ciências biológicas**. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 9, n. 2, p. 137–175, 2004.

SEPÚLVEDA, C; MORTIMER, E. F; EL-HANI, C. N; **Construção de um perfil para o conceito de adaptação evolutiva**. In: MORTIMER, E. F. (Org), 2007, Florianópolis. *Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Belo Horizonte: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2008.

TIDON, R.; LEWONTIN, R.C. **Teaching evolutionary biology**. *Genetics and Molecular Biology*, 2004.

TEIXEIRA, Flávio Martins; DE OLIVEIRA COSTA, Leandro; DA CUNHA, Paula Leite. **Reflexões acerca das diferentes visões de alunos de ensino médio sobre a origem e diversidade biológica.** *Ciência & Educação* (Bauru), v. 17, n. 1, p. 115–128, 2011.

ZAMBERLAN, E. S. J. & Silva, M. R. **O evolucionismo como princípio organizador da biologia.** *Temas & Maizes* 8, 27r41 ,2009.

“EU FAÇO DIREITO, MAS ELES ENSINAM DIREITO?”: EDUCAÇÃO JURÍDICA PELAS VOZES DOS ALUNOS, LIBERTAR E EMANCIPAR

Éverton Neves dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso
Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação docente

Rayssa Duarte Marques Cabral
Universidade Cândido Mendes

Silvia Paulo de Moraes
Universidade Cândido Mendes

Júnior Sergio Marim
Anhanguera Educacional-Rondonópolis

Resumo

Trata o presente artigo de reflexões sobre os resultados preliminares do Projeto “O que é Direito? Direito, por quê? Pra que/quem?: Memórias, histórias e escolhas”, do Curso de Direito, *campus* de Diamantino da UNEMAT, dentre seus objetivos, o qual pretende conhecer as histórias de vida/formação dos acadêmicos. Com aportes teóricos em Freire (1986, 2007), Pimenta (2000), Rios (2001), Tardif (2010), Lira Filho (1986), Fazenda (1995) e outros, seguindo a perspectiva qualitativa os dados parciais demonstram que os estudantes não são incentivados à pesquisa autônoma, devendo o Curso formar profissionais críticos que consigam entender e atender as demandas sociais, o que pressupõe uma atuação voltada para a curiosidade, a libertação/emancipação, reconhecendo o Direito como fenômeno social.

Palavras-chave: Educação Jurídica. Libertação. Emancipação.

Introdução

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa que está sendo realizada sob o bojo do Projeto do Curso de Direito, *campus* de Diamantino da UNEMAT, intitulado o “Direito Achado nas Ruas da Região de Adamas”, que tem como sub-projeto “O que é Direito? Direito, por que? pra que/quem? Memórias, histórias e escolhas” que, dentre seus objetivos, pretende conhecer o aluno do curso de Direito, suas histórias de vida e de formação e suas experiências com o Direito, em uma perspectiva do Pluralismo Jurídico.

Assim, pretende-se nesse artigo compreender se o Curso de Direito da UNEMAT oferta uma educação emancipatória. A pesquisa proposta tem como base a perspectiva qualitativa, sustentando-se em Bogdan e Biklen (1994).

De tal modo, o processo de investigação qualitativo vai se construindo à medida que se avança na pesquisa, servindo para repensar, renovar e (re)traçar novas possibilidades e contribuições para o Ensino Jurídico ofertado na UNEMAT e o que se vê entre a teoria e a prática educativa nas salas de aula em Diamantino-MT.

Diante deste contexto, o artigo tece algumas considerações sobre o desenvolvimento profissional docente, isto é a construção dos saberes pedagógicos dos professores bacharéis, a política pública resultante no movimento do Novo Marco Regulatório do Ensino Jurídico no Brasil, além de identificar as contribuições de Paulo Freire para o Ensino Jurídico e refletir sobre o Curso de Direito na UNEMAT e, por derradeiro, trazemos as análises preliminares da pesquisa qualitativa que está em desenvolvimento.

Educação Jurídica Brasileira- fragmentos de uma história

A história do ensino jurídico no Brasil começa no ano de 1828, momento em que foram instalados os primeiros cursos jurídicos, uma vez que ainda não se falava em faculdade de Direito, rotuladas como “Academias de Direito”.

Inicialmente, a Academia de São Paulo foi instalada no Convento de São Bento, em 28 de março de 1828, na capital paulista. No mesmo ano, em 15 de maio de 1828, no Mosteiro de São Bento, em Olinda, foi instituído mais um curso jurídico. Em ambas, depois de cinco anos de curso, os acadêmicos recebiam o grau de “bacharéis formados” (SEGURADO *apud* SILVA, 2000).

Partindo de apenas dois cursos jurídicos no início do século XIX para impressionantes 260 cursos no final do século XX no Brasil. Nesse período, uma avalanche de faculdades e universidades passam a oferecer o curso, sendo que, segundo Sardenberg *apud* Silva (2000), a distribuição das vagas é absolutamente desigual. Quatro estados concentram a quase totalidade dos cursos, uma vez que São Paulo é responsável por 22% das vagas, seguido por Minas Gerais (13%), Rio Grande do Sul (11%) e Rio de Janeiro (11%).

O aumento desenfreado das vagas nos cursos de Direito, por parte da iniciativa pública autorizada pelo poder estatal, falta de fiscalização, sistema falho na formação docente e metodologia jurídica que carrega um tradicionalismo no estudo positivista dos institutos jurídicos permeiam a problema no ensino jurídico, chamada por alguns de crise do ensino jurídico.

Os atores sociais envolvidos nesta problemática, quais sejam: instituição, alunos e docentes são estudados nas pesquisas da área, aqui chamamos a atenção para a identidade do professor bacharel, aqui entendido conforme os dizeres de Pereira e outros:

O bacharelado tem a característica de possuir disciplinas mais abrangentes, enfocadas em processos teóricos e práticos, fornecendo uma excelente bagagem científica e teórica. A formação proporcionada ao aluno é voltada para o mercado de trabalho, tornando-o apto a desenvolver uma atividade em determinada área de atuação. Já a licenciatura tem como objetivo a formação de professores. Essa é uma das características principais da licenciatura, que ensina ao aluno, além das disciplinas inerentes ao curso escolhido, técnicas que o tornarão um profissional apto a transmitir o aprendizado, tornando-o um educador. (PEREIRA; CAROLINO; LOPES, 2007, p. 4)

A crítica que se faz, é no sentido de que os professores que exercem a atividade docente nos Cursos de Direito devem ter uma formação continuada, visto que deveriam ter contato com novas formas de metodologia jurídica, indo além daquilo que foi ensinado por outros bacharéis. De maneira ácida, Carvalho Junior (2001, p.191) preleciona: “são conservadores ao extremo, transpassando aos alunos uma visão legalista, formalista, embasada seja num feroz positivismo kelseniano, ou dentro dos marcos de uma cultura jurídica moldada no liberalismo(...)”.

No Ensino Superior, latente que a metodologia desse grau de ensino enfrenta uma questão epistêmica norteadora do processo a ser desencadeado, qual seja, dicotomia entre a construção e apropriação desse conhecimento por parte dos alunos ao longo do desenvolvimento profissional docente. Os futuros docentes, além de dominarem conhecimentos oriundos do bacharelado, precisam dominar os conhecimentos específicos sobre o saber-fazer didático e seus elementos constitutivos, bem como os fundamentos da educação superior, o contexto institucional concreto, o cenário universitário atual, as especificidades da docência na educação superior, entre outros temas emergentes. (VEIGA, 2009). Aí reside a questão da didática, conforme os dizeres de Rios: “[...] a Didática faz parte essencial da formação e da prática docente.” (RIOS, 2001, p. 54).

Compreender a tessitura do ensino jurídico na atualidade é vital para que o ensino-aprendizagem ocorra qualitativo, permeado por uma formação humanística

sem diluir o conteúdo específico necessário para atuação técnica do operador do Direito.

A oferta de ensino de qualidade, articulado a pesquisa e extensão, que verdadeiramente possibilite por meio de espaços e tempos o compartilhar das vivências que despertem sensibilidades críticas nos alunos, um caminho jovial que tirem professores e alunos da zona de conforto criada pelo tradicionalismo (lousa-giz-magiscentrismo) são medidas iniciais que algumas pesquisas mostram êxito.

Professores bacharéis: no meio do caminho construindo-se

Os teóricos da educação disciplinam que são necessários vários saberes para a atuação docente, isto é saberes plurais, advindos da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, nos contextos da história de vida e laboral, englobados no que intitulam de “o saber”, “saber-fazer” e o “saber-ser” (TARDIF, 2010). Pimenta (2000) entende que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Agora, especificamente sobre os saberes pedagógicos, vitais para o exercício da docência por professores bacharéis, que chamamos a atenção, pois é aquele construído no cotidiano de seu trabalho, em sala e nas reflexões advindas do seu próprio fazer, veja o entendimento de Pimenta:

O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos. Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. (PIMENTA, 2000, p. 26).

Para os docentes bacharéis a maior fonte vivenciada é, sem dúvidas, os saberes e experiências do trabalho técnico exercitado, daí em maior ou menor grau se tem a formação complementar de cunho pedagógico para constituição do seu processo identitário, enquanto docente. Não podendo esquecer que há reflexão pelos saberes de suas experiências enquanto alunos para pinçar quem eram os bons professores, momento em que espelham-se nestes para exercem o magistério. É

neste sentido as contribuições de Pimenta: “Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar”. (PIMENTA, 2000, p. 20).

Neste ponto, convém ponderar que a educação é um processo contínuo, no qual o professor deve sempre estar conectado as novas possibilidades, novos arranjos que permeiam uma atualização quase que diária dos fatos, acontecimentos e do que desperta vontade, prazer e curiosidade epistemológica em si e no seu alunado. Lembro-me de Japiassu: “O professor que não cresce, não estuda, não se questiona e não pesquisa deveria ter a dignidade de aposentar-se mesmo no início de carreira” (JAPIASSU, 2006, p 46).

O melhoramento na formação dos docentes deve ser projeto/desejo do Estado que tem como dever garantir uma educação de qualidade, visto que é um direito social consagrado no artigo 6º da Constituição Federal de 1988. Assim, a formação pedagógica não deve ficar restrita ao campo isolado, individual, do ser-professor, deve ser projeto institucional, ainda mais nas admissões para exercício o ofício docente.

Paulo Freire e a Educação Jurídica: pressupostos e contribuições

Paulo Freire, educador e filósofo da Educação, é em verdade formado em Direito na Faculdade de Direito do Recife (1947), foi advogado de uma causa só, mas no campo da mediação, algo esperado para quem dialoga com o coração do povo, do oprimido e explorado.

Nascido no ano de 1921 no Recife, caçula de uma família de quatro filhos, experimentou as desigualdades sociais muito cedo, a fome e o não ter. Com 21 anos já lecionava língua portuguesa em uma escola em Recife, durante o curso de Direito, depois de termina-lo encontrou-se na educação, de modo que laborou em escolas, pelo SESI de assistente à diretor de Divisão de Educação e Cultura, sendo convidado à percorrer o Brasil para expor seu método para educação de jovens e adultos, em razão do seu reconhecimento e largo analfabetismo no Brasil.

Sua tese de doutoramento foi defendida em 1959, lecionando até 1964, momento que com o Golpe Militar é preso, sendo exilado no Chile, passando pelos

Estados Unidos, Genebra e viajando por todo o mundo expondo seus pensamentos e método, além do belo trabalho nos países do continente africano.

O retorno no Brasil aconteceu no ano de 1980, interessante observar que em 1989 foi Secretário Municipal de Educação na cidade de São Paulo, deixando o cargo em 1991, ano em que retorna ao magistério e a escrita de seus livros, morrendo em 1997, aos 75 anos

Ao Ensino Jurídico é impossível não reconhecer o valor do trabalho de Freire, na medida em que sua obra e teoria cristalinamente demonstram que a Educação deve ser reconhecida como um instrumentalizador para a libertação das classes desfavorecidas, do povo sofrido, oprimido, de modo que prepare para o homem-sujeito de direitos- para não aceitar “a sina” como uma coisa e sim agir como um homem com comportamento crítico, questionador, libertário de qualquer opressão.

“Não dá pra dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas, sem educação, é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícil, mas é possível. A educação não é chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania”. (FREIRE, 1955, p.74)

Nesta seara, Freire fala de o homem com consciência crítica, não conformado com a exclusão social vista a todo momento, nesta inversão de valores em que o sujeito é dominado pelo próprio homem, da maioria pela minoria. Criticidade primordial para ser e se fazer operador do direito que trabalha diretamente com a desigualdade, o justo/injusto o poder/exclusão. Veja a bandeira de Paulo Freire:

“É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas”, para depois ser homens. É radical essa exigência. A ultrapassagem desse estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstróem, não é “a posteriori”. A luta por esta reconstrução começa no auto-reconhecimento de homens destruídos.” (FREIRE, 1983, p.60)

O ensino tradicional, chamado de Educação Bancária, nada humanizador, é apenas repetidor de conhecimento pronto e acabado que privilegia a memorização. O que é vital para o ensino em nosso tempo e espaço é possibilitar que os seres

humanos assumam o controle da história de maneira consciente e planejada, tendo a história como possibilidade e não como um determinismo, tomado pela emancipação humana (FREIRE, 1997), de sorte que o conteúdo repassado e a realidade vivida seja um binômio vivo-alegre-transcendente da sua existência e experiência com/no/para o mundo.

Diante das considerações discorridas, vemos claramente que a Educação em Paulo Freire, libertadora, conscientizadora, de uma educação popular para que homem conheça, entenda e lute pelos direitos e liberdades públicas, com uma participação ativa e efetiva do cidadão, são aspectos vitais para uma construir, desconstruir e (re)construir de um Ensino Jurídico multifacetado, pluralista, atual e humanizador, preocupado com o outro, das dimensões contínuas da educação do ser humano e com os pilares da Educação sedimentados por Delors (1998) que eleve o homem a novos e reluzentes horizontes.

Educação Jurídica na UNEMAT, a expansão do ensino superior

No Brasil acontece a interiorização do ensino superior público, em busca de atender as populações mais distantes das capitais, de modo que no Estado de Mato Grosso houve um processo de crescimento educacional das universidades públicas nas últimas décadas exercitando ações expansionistas, tudo impulsionado pelo processo neoliberal de desenvolvimento do Estado em busca de novos profissionais e novas frentes de mercado.

Pelo processo histórico, vê-se que as tensões, os embates, as pressões que permeiam a expansão, fortalecimento e desenvolvimento em Mato Grosso (GIANEZI, 2009) da Universidade Estadual de Mato Grosso- UNEMAT- e a Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT.

A Unemat faz este ano 37 anos de atuação, nos últimos cinco anos o Curso de Direito era ofertado apenas na sede em Cáceres, agora é ofertado também nos multicampis em Alta Floresta, Barra do Bugres, Pontes e Lacerda e Diamantino.

O artigo estuda o Curso de Direito em Diamantino-MT, antiga UNED- União das Escolas Superiores de Diamantino, instituição privada, encampada no ano de 2013 pelo poder público estadual, sendo ofertados os cursos de bacharelados em Direito, Enfermagem, Administração e Licenciatura em Educação Física.

Diamantino é uma cidade localizada no interior do Estado de Mato Grosso, distante a 204 quilômetros de capital Cuiabá-MT, com uma população de 19.206 habitantes, conforme dados do IBGE/2010. A cidade é pólo educacional, contando com duas faculdades presenciais, de modo que atende aos municípios de Alto Paraguai, Nobres, Nova Mutum, São José do Rio Claro, Nova Maringá, Campo Novo do Parecis, Nova Marilândia e Nortelândia.

Documentalmente o ensino, pesquisa e extensão é rememorado, dizendo que em contextos interdisciplinares é possível verificar a atuação e possibilidades de realização. Já a prática jurídica é eixo em destaque, assim como o trabalho de conclusão de curso e estágios, à luz da Resolução 142/2007-CEE/MT.

O Curso de Direito em Diamantino detém apenas dois professores concursados, os demais são contratados interinamente, sendo que apenas três professores são mestres, alguns estão concluindo seu mestrado em instituições públicas e privadas. Tal quadro, agrava a pesquisa e extensão que ao processo de mudança enseja em fortalecimento dos mecanismos e um quadro efetivo com maior tempo de dedicação ou dedicação exclusiva que possa fomentar as atividades do Curso no âmbito da pesquisa e extensão.

Veja o que diz o professor apelidado por Rui Barbosa:

É importante que não fique só na lousa, no falatório, precisamos vivenciar, aproveitar os editais que ofertam bolsas de pesquisa e extensão, fazendo com que nosso aluno vivencie a academia. Eu gosto de trabalhar com projeto, a UNEMAT propicie este lugar, mas como o processo ainda é gradual, ainda estão engatinhando pra este lado. Penso que a interdisciplinaridade vem daí, o curso de Direito tem o dever de trazer as autoridades, levar os estudantes às instituições, propor a confecção de pesquisas e artigos, seminários e debates de tribuna, a academia tem que incendiar [...].

Já o aluno rotulado por Hércules, pondera:

Eu estou no primeiro semestre, aconteceram seminários, mas alguns professores tem que estar abertos para dar aula mais para os jovens, antenados com que acontece no mundo, não dá para gente aguentar uma aula todo com professor lendo o data-show, neh. O que eu quero são aulas de qualidade, que professor tenha firmeza no que fala e pensa, inova e que tenha didática, sabe (...). Eu faço direito, mas eles ensinam Direito? (risos)

Analisando o que está documentado com o que acontece em sala, principalmente as pistas apresentadas pelos sujeitos do complexo educativo, participantes da pesquisa, suas narrativas deixam às claras que o ensino ofertado ainda caminha em busca de ressignificações para uma verdadeira Educação Jurídica que propicie um novo amanhã para os acadêmicos.

Dados parciais da Pesquisa: compondo sentidos

Com a pesquisa está em andamento, os dados encontrados no itinerário proposto até o momento dão pistas, conforme o autor Junior (2001) e Veiga (2009), na perspectiva da necessidade de repensar o ensino superior, em especial o do Curso de Direito que deveria ter uma formação longitudinal impactante, na medida em que o operador trabalhará com diversos problemas sociais, jurídicos e culturais no trato diário do mister. Assim, quando a primazia é por um ensino acompanhado, verdadeiramente, com interações de extensão e pesquisa, sugere-se uma evolução no crescimento da identidade do operador do direito, sendo reflexivo para com os problemas e as verdades sociais em confronto com a visão racional-técnica kelseniana.

As narrativas do professor apelidado de Rui Barbosa e do aluno alcunhado por Hércules, nos ajudam a compreender um pouco como os sujeitos imersos nessa universidade pesquisada concebem o fazer educativo, por meio das ações e reflexões sobre o fazer-docente em sala de aula, transpondo para o projeto político pedagógico do Curso de Direito.

Neste ponto, entendo que é importante transcrevermos o que a aluna apelidada de Atenas e o aluno Hércules elucidam:

Atenas: “[...] alguns professores não tem uma metodologia clara, parece que não estudou para ser professor, é um advogado que veio dar aula, tipo assim. A estrutura é boa, mas não vejo atividades distintas, só mesmo o professor falando e falando até as onze da noite, aí pede um trabalho escrito ou prova, poucos fazem diferente. Tinha que ter novas formas de avaliar, do curso andar, sei lá, tem que mudar”

Hércules: “eu acho muito prego o professor não ensinar, saca! Pensa que a gente por ser novo, não sabe quando tá enrolado. É tenso ficar pedindo pra fazer resumo, leitura de texto, tipo não prepara a aula e enrola a gente, isso quando não falta passa prova que não tem a

haver com que explicou passou na sala ou material, uma coisa tá no plano do semestre outra é o que acontece por trás da porta aqui nossa”.

É interesse dialogarmos com apoio teórico em Lyra (2009) quando a crítica é feita nas atividades desempenhadas em sala para com os alunos, na medida em que o Direito não deve ser compreendido nos dias atuais como algo estático, de institutos sólidos e acabados, visto que a boniteza está no porvir, na constante mudança, de modo que o Direito “representa uma complexidade, uma riqueza e uma teia de relações caóticas que o faz renascer, qual fênix, rompendo com as paredes que o limitam e com os conceitos que o empobrecem”.

Os dados parciais nos levam a entender que o Ensino Jurídico deve ser pesquisado e compartilhado nas experiências vivenciadas, de modo que possa propor novas possibilidades para o ensino-aprendizagem e uma nova cultura para os sujeitos envolvidos no complexo educativo para que efetive-se uma educação emancipatória.

Considerações (não-finais)

Entendo que os dados levantados, até o presente momento da pesquisa, são insuficientes para uma análise aprofundada do objeto em discussão, haja vista que o intuito essencial deste trabalho está alicerçado nos primeiros dados coletados da pesquisa que está sendo realizada no bojo do projeto “O que é Direito? Direito, por que? pra que/quem? Memórias, histórias e escolhas”.

Mas, fica evidenciado pelos aportes teóricos e pistas aqui garimpadas que emerge uma tessitura crítica do ensino jurídico, contemplando a necessidade de observar o processo de ensino-aprendizagem, diagnosticar as deficiências e ajudar o aluno a aprender. Aprender a olhar para além do simples universo jurídico, desenvolvendo uma visão formativa humanizadora, fundamentada na essência das relações sociais.

O desafio do ensino do Direito perante as novas metodologias trará um forte ganho qualitativo se levar em conta ao ensino reflexivo, a prática fundamentada no estágio, o exercício da pesquisa e, sobretudo, a expansão do ensino jurídico para além da graduação em Direito.

Ademais, o processo de avaliação no contexto pedagógico acima, precisa deixar de ser um instrumento de dar nota, punir, medir, quantificar para ser um

instrumento de verificação das fraquezas dos alunos e também dos professores e de sua práxis, para atingir aquilo que o ensino propõe como meta: o aprendizado, nos dizeres de Júnior: “(...) não basta ensinar o Direito, pois aquele que só sabe Direito, nem o Direito saberá bem!” (JÚNIOR, 2001, p. 54).

É nesse espectro que o Ensino Jurídico proporá uma educação emancipatória, isto que é que oportunize a libertação do homem para a concretização do ser mais, do “sujeito histórico” que atue nas lutas e embates para a verdadeira transformação da sociedade por intermédio de “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2007, p.44).

Ainda a respeito do caráter social e democrático que o curso de Direito precisa assumir, Lyra Filho *apud* Sousa Junior (2009) pontua que o direito se faz no processo histórico de libertação e nasce na rua, no clamor dos oprimidos para se consumir na organização social da liberdade. Isso porque o direito “não é”, ele se faz, se constrói de modo plural, num processo histórico de libertação, o que se dá de maneiras variadas, de acordo com a articulação de seus elementos sociologicamente constituídos. (LYRA FILHO, 1985, p.65).

Por derradeiro, convém assinalar que em sendo uma pesquisa em andamento, há de prever que muitos outros dados emergirão no itinerário da pesquisa, apurando os sentidos para novas compreensões do Ensino Jurídico ofertado na UNEMAT e o que se vê entre a teoria e a prática educativa nas salas de aula do curso em Diamantino-MT.

Referências

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, Portugal, 1994

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1986

GIANELLI, Q. **O processo de expansão do ensino superior e Mato Grosso.** Dissertação. Programa de Pós- Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

GIMENO, J. Sacristán. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática.** Tradução Ernani F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Art/Med, 2000

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia.** Rio de Janeiro: Imago, 2006.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

JOBERT, Bruno; MULLER, Pierre. **L'état en action.** Paris: PUF, 1987.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito.** Trad. João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LYRA FILHO, Roberto. **Humanismo Dialético (I).** In Boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira, n. 2. Brasília: Nair, 1983
NÓVOA, Antônio. **Professores Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Vivianne. S. de. **Ser Bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

PEREIRA, Fátima, CAROLINO, Ana Maria e LOPES, Amélia. **A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente.** *Rev. Port. De Educação*, jan. 2007, vol.20, n.1, p.191-219.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A Formação Pedagógica do Professor de Direito:** Conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do Direito. Campinas: Papirus, 2001, p. 54

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo.** 2ª Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

SEGURADO, M. D. **O Direito no Brasil.** São Paulo: USP, 1973

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Direito como Liberdade:** o Direito Achado na Rua
Experiência Populares Emancipatórias de Criação do Direito. (2008) Disponível em
http://www.dhnet.org.br/dados/teses/a_pdf/tese_jose_geraldo_direito_achado_rua.pdf
f > Acesso em 03 julho. 2015



TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. Ed . Petrópolis. Vozes,2010.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. São Paulo: Ed. Autêntica, 2004.

O BRASIL TECNOLÓGICO DIANTE DO BRASIL DE ANALFABETOS

Silvia Paulo de Moraes
Universidade Cândido Mendes

Sonia Aparecida da Silva de Lara Pires
PPGE/UFMT, UNEMAT/MT; FID/MT

Éverton Neves dos Santos
Universidade do Estado de Mato Grosso

Eliane Cristina Ramos do Rosário
UFMT

Resumo

O artigo que ora se submete ao Congresso de Pesquisa em Educação 2015, com o tema “Pesquisa e Interdisciplinaridade”, tem por objetivo provocar na comunidade acadêmico-científico uma reflexão crítica a cerca do índice de analfabetos encontrados entre os jovens brasileiros. É inadmissível que um país como o Brasil possa estar entre os 10 países com maior numero de analfabetos do mundo. Um país que se apresenta na mídia internacional como investidor em políticas públicas de inclusão para o ensino superior, que utiliza de programas sociais e “inclusivos” para propiciar as populações de baixa renda a possibilidade de um curso técnico e/ou profissionalizante, não pode ser contraditório no que concerne aos jovens brasileiros entre 10 e 14 anos que não possuem se quer o ensino fundamental completo. Essa realidade é constatada em índices estatísticos apresentados e divulgados por órgãos competentes e idôneos. Não há como negar o que está a nossa frente, Então o que fazer para mudar essa situação? Através de algumas reflexões teóricas, contextuais e históricas esperamos “incomodar” a academia e quem sabe fazer emergir dela professores que não aceitem mais essa situação e que se mobilizem no sentido de auxiliar esses jovens a se tornarem mais conscientes, cidadão em sua expressão legítima, melhorando a sua situação pessoal, pois as transformações que vêm ocorrendo no cenário mundial em ritmo acelerado estão exigindo novas formas de relacionamento entre as pessoas, de organização da sociedade e de acesso às tecnologias e aos diferentes meios de comunicação.

Palavras-chave: Jovens. Analfabetismo. Brasil.

Introdução

Os avanços científicos e tecnológicos e os impactos políticos sociais deles decorrentes têm modificado as configurações socioeconômicas, as instituições e os

saberes. No centro dessas transformações está o processo de globalização, que envolve inúmeros setores e atividades humanas; nesse novo tempo e contexto, conhecimento e informação passaram a ser a base fundamental para a integração das pessoas nas diferentes funções sociais e para um bom desempenho profissional.

Um novo modelo de sociedade, a sociedade informatizada, desencadeia a necessidade de preparar novos sujeitos, munidos de novas competências e habilidades, capazes de interagir com uma gama de diversidades tecnológicas, de promover desenvolvimento coletivo e de estabelecer novas formas de relações. Daí a busca de conscientização da sociedade para que os jovens que se encontram em situação de analfabetismo possam participar desse novo contexto e automaticamente saírem da situação de “marginalizados”. Na visão de Barros (1997),

A tecnologia, enquanto parte do conjunto coletivo, constitui-se num terreno político fundamental, espaço de conflitos. Não é possível excluir a tecnologia da esfera política, não há aplicação automática de uma técnica. Uma criação tecnológica cria significados, que remetem a questões econômicas, sociais e políticas e/ou culturais. A técnica está intimamente misturada às formas de organização social e às representações em geral (apud HETKOWSKI, 1997, p.65)

Nessas circunstâncias o mercado de trabalho se organiza em torno de uma política que preza pela busca incessante de instituições altamente eficientes e competitivas. O problema se torna ainda maior quando se percebe que nesse cenário não há espaço para uma geração adulta que quando jovem teve seu direito a educação negado.

Desenvolvimento

A história da educação brasileira está repleta de iniciativas tanto governamental como populares a primeira em sua maioria com motivos populistas / no sentido da erradicação do analfabetismo.

Figura 1: Gráfico sobre o analfabetismo no mundo



Fonte: Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (PNAD) 2012

Ao ler e visualizar o gráfico acima relembramos algumas considerações citadas no livro “Educar para transformar de Vanilda pereira Paiva”. O livro contextualiza a trajetória do sistema educacional tendo como foco o processo de escolarização do cidadão brasileiro. O processo de escolarização do cidadão brasileiro.

É relevante lembrar que desde 1930 o Brasil desenvolve através do MEC, medidas paliativas em relação ao analfabetismo, inúmeras campanhas educativas foram criadas no decorrer desses quase 90 anos de história e, como podemos notar se fizermos um quadro comparativo por décadas veremos que os índices só começaram a cair de forma quantitativa a partir da década de 60, onde por coincidência ou não os movimentos sociais populares tinham o seu apogeu.

Percebe-se que o gráfico intitula-se “o maior número de adultos analfabetos”, contudo não é preciso ir longe para entender que esses adultos foram e são frutos da ausência de política de escolarização na idade certa e em condições mínimas necessárias.

Zatti (2000) em sua dissertação de mestrado inicia a apresentação de sua pesquisa alertando sobre a situação do jovem o discurso de que os jovens estão cada vez mais desmotivados, despreparados, alienados, desinteressados e com uma dificuldade enorme no processo de mensuração da leitura e da escrita.

Isso é realmente preocupante e requer independentemente de seu valor quantitativo, medidas educacionais que venham de encontro com a efetivação de uma política não somente para a erradicação do analfabetismo mais de uma política ideológica – social e educativa que proporcione aos cidadãos brasileiros a

possibilidade de se compreender como pessoa, como agente de mudança, como dizia Freire “um ser coletivo” que necessariamente necessita de romper com toda uma estrutura hegemônica e heterônomas existente no sistema brasileiro cristalizados nas práticas e discursos .

Em nosso entendimento o problema do analfabetismo no Brasil não deve ser tratado em uma abordagem quantitativa, pois isso demonstra a minimização e banalização do problema.

Em um país com mais de 500 anos de historia de dominação e “escravidão”, não falo aqui somente da escravidão dos negros que os livros retratam, mas de uma escravidão a qual a classe dominante (minoría) sempre expôs a população (brancos, negros, índios, mulatos, pobres em sua maioria), não podemos mais admitir discussões análises e qualquer outra iniciativa sobre o assunto de forma desconectada dos princípios ideológicos que estão implícitos no fenômeno “analfabetismo”.

Tenho total clareza em afirmar que aqueles que defenderam a escolarização e/ou que defendem não tratariam o problema por esta ótica. Quando observamos a literatura Freireana de pedagogia do oprimido até pedagogia da esperança, percebemos que sua preocupação sempre foi com o processo de despolitização que o povo brasileiro sofreu, sofre e provavelmente ainda continuará sofrendo. Despolitização essa que influencia na qualidade de vida das pessoas, que a faz sentir sem argumentos em lutar pelos seus direitos, em se posicionar como ser autônomo e capaz de questionar e mudar o que lhe fora imposto não só pelos órgãos educacionais, mas por todo o sistema de exclusão que permeia a sociedade brasileira.

De acordo com Semenario a America Latina é um celeiro de lutas pela libertação de um povo que incansavelmente luta por condições dignas de sobrevivência, por inclusão, permanência, qualidade e respeito pela dignidade humana.

O Brasil está nesse nível e muito me orgulha ver pessoas, intelectuais de renome, trabalhadores, movimentos sindicais e outros, firmes no propósito de não só provocar a elite dominadora e/ou poderes instituídos mais de propor de maneira clara, democrática sábia e autônoma, medidas de políticas públicas que venham tratar o problema do analfabetismo como um fator de exclusão social e que visto dessa forma requer medidas conjuntas entre os responsáveis e os afetados por essa exclusão que não atinge somente jovens e / ou adolescentes e crianças, mas também adultos.

Temos visto grupos de pessoas de diversas idades sendo privadas do direito de uma educação de política de qualidade. Quando Perrenoud, explicita o fazer do currículo por habilidades e competências, percebo que muito se tem feito nas escolas no sentido de trazer à tona ou possibilitar aos alunos a vivenciar suas habilidades, a exercer suas habilidades de forma a contribuir com a ascensão política, ideológica e social.

Tememos quando lemos um texto em que a preocupação primordial é “derrotar o analfabetismo absoluto”, na tentativa de descaracterizar o que o próprio nome indica “analfabeto”, desprovido de conhecimentos metalinguísticos que auxiliam na compreensão da decodificação da leitura e escrita.

Nosso país já não comporta mais medidas eleitoreiras de educação, campanhas faraônicas de gastos exacerbados dos recursos públicos com a justificativa de se estar desenvolvendo uma política de promoção social.

Abrimos um parênteses para ressaltar que apesar de todas as críticas, inclusive uma publicada no jornal o globo do ex. presidente da republica Fernando Henrique Cardoso, em relação ao governo de seu predecessor Lula, temos que admitir que a nível de educação nosso país deu um salto qualitativo considerável, até mesmo os intelectuais de esquerda, sindicalistas e membros de movimentos sociais são solidários em afirmar que o Brasil está amadurecendo, reconhecendo suas limitações, detectando de forma singular os problemas e não mais pulverizando ações paliativas para resolver seus problemas de ordem educacional.

Estamos criando nossa identidade, recuperando nossa história, repensando nossa prática, deixando de sonhar sozinhos e sonhando juntos. Entretanto não estamos mais nos contentando somente com os sonhos estamos mais conscientes e o que me parece livres para lutar e edificar uma educação mais humana, justa, solidária, bela, sensível e espiritual.

Queremos ressaltar que não desprezamos a abordagem quantitativa sobre o assunto, contudo chamamos a atenção para o que nomeamos hoje de indicadores sociais, como:

- Falta de profissionais habilitados em áreas específicas.
- Baixos salários;
- Formação inicial ainda aquém das reais necessidades do profissional docente;

- Formação continuada desconectada das causas fundamentais que mantêm o analfabetismo;
- Escolas não atrativas;
- Gestão democrática desatualizada, descaracterizada e a serviço da manutenção dos interesses antagônicos da maioria dos envolvidos;
- Medidas “tapa buraco”;
- Inconstância das práxis pedagógica, ou seja, um ecletismo pedagógico permissivo e imposto pelos órgãos governamentais;

E por ultimo uma sociedade de “diferentes” que não aceita ser tratado como “iguais”. Na verdade discutir o analfabetismo é discutir muito mais do que escola, é discutir estado, sociedade, a nossa historia de forma não isolada mais em conjunto com todos os fatores que contribuem para a existência desse “câncer social”, o analfabetismo.

Considerações finais

Mesmo não tendo explanado exaustivamente a questão da tecnologia e seus avanços, até porque não é esse nosso objetivo, esperamos que essas pequenas mas incisivas provocações sejam entendidas como uma alerta didático-pedagógico, que possa mostrar a urgência em efetivarmos uma política de educação de jovens e adultos que atenda aos jovens que estão em idade de 10 a 14 anos e não possuem escolarização básica, como também os adultos de hoje que por não terem tido acesso a educação no momento certo estão cada vez mais aumentando a fila de analfabetos no país.

Como afirma Braslavsk,1993 “ a alfabetização é um fenômeno com implicações sociais, políticas, históricas, antropológicas e educacionais; suas definições variam com as culturas e com as épocas”.

Desta forma entendemos que a educação de jovens e adultos deve desenvolver-se no centro das experiências vividas do experienciado dos sujeitos que fazem parte do processo dinâmico de alfabetização, mas transcendendo também esse espaço para que haja comprometimento com a pessoa humana que se quer educar.

Referências

BARROS, J. P. D., D'AMBRÓSIO, U. **Computadores, escola e sociedade**. São Paulo: Scipione, 1997

BRASLAVSKY, B. **Escola e alfabetização**: uma perspectiva didática. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

SEMERARO, Giovanni. Libertação e hegemonia: chaves de filosofia política na educação brasileira. In: TORRES, Artemis; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **Educação**: Fronteira política. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant & Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

GT 6

Cultura Escolar, Ensino e Aprendizagem



Resumo – Pôster

ENSINO DE QUÍMICA ENVOLVENDO A INDUSTRIALIZAÇÃO DOS ALIMENTOS

Sumaya Ferreira Guedes
UNEMAT/OBEDUC

Maria Elizabete Rambo Kochhann
UNEMAT/OBEDUC

Isabella Fernanda Mendes Leal
UNEMAT/OBEDUC

José Wilson Pires Carvalho
Unemat/OBEDUC

Resumo

A aprendizagem é um processo de elaboração pessoal do conhecimento com o qual o aprendiz interage e o ensino é o processo de mediação entre esse aprendiz e o conhecimento, propiciado por meio da criação de contextos apropriados. O processo de ensino-aprendizagem é dinâmico, devendo promover a formação cidadã e proporcionar ao aluno vivências que possam ser relacionadas com seu dia-a-dia. Para que a formação seja completa, o aluno deve ser valorizado como um sujeito de mudança, portador de grandes experiências vivenciais nas quais devem ser incorporadas manifestações, representações, atitudes e procedimentos vistos e partilhados nesse processo de construção. Para contribuir efetivamente para este processo de construção torna-se necessário oportunizar situações interativas e práticas, favorecendo a compreensão dos conceitos abordados, principalmente no ensino da química. Nesse contexto, foram realizadas oficinas com alunos do ensino básico e médio de 12 escolas públicas localizadas em Barra do Bugres, Nortelândia e Nova Olímpia participantes do projeto Novos Talentos financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do pessoal do Nível Superior - Capes, onde buscou-se aproximar a teoria do ensino de ciências e química com a prática, abordando a vida cotidiana, vivências dos alunos e interação com os alimentos, utilizando materiais alternativos na realização dos experimentos. Nas oficinas foram intercaladas exposições teóricas sobre soluções, tensão superficial da água, colóides, processos industriais e controle de qualidade de alimentos com atividades práticas, relacionando a vivência dos alunos, incluindo a realização do experimento no laboratório de microbiologia da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus Deputado Renê Barbour. As atividades realizadas mostraram-se bem aceitas pelos alunos, fazendo com que os mesmos participassem ativamente das diferentes etapas desenvolvidas. Foi visível o fascínio dos alunos pelas atividades experimentais durante a realização das atividades, assim como, pela aplicação de teoria na explicação de fenômenos presentes no dia-a-dia. A maior interação e interesse com a disciplina de química corrobora com o caráter particular da experimentação que é reconhecido desde a antiguidade através da sua natureza factual como elemento imprescindível para a formulação de um conhecimento universal. Nesse contexto, fica evidente que a experimentação afasta o rótulo de difícil e enfadonho associado aos conteúdos tratados pela disciplina de química.

Palavras-chave: Alimento. Aprendizagem. Experimental.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR TUTOR NO VÍNCULO ALUNO-UNIVERSIDADE

Sumaya Ferreira Guedes
UNEMAT

Thainá Stéphanie Martins de Freitas
UNEMAT

Raquel Aparecida Loss
UNEMAT

José Wilson Pires Carvalho
UNEMAT

Resumo

O ingresso na universidade corresponde a um processo de transição, onde o aluno passa a vivenciar novas experiências, com mudanças do estilo do ensino em relação ao ensino médio, estabelecimento de novos vínculos, além da adaptação a localidade, pois muitos indivíduos residem em cidades diferentes da universidade. Diante dessa nova realidade, muitos jovens percebem dificuldades no seu relacionamento com os professores e gestores no Ensino Superior, verificadas tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais da graduação. As decepções com o tipo de vínculo estabelecido com os docentes e gestores geram um distanciamento, diminuindo as poucas possibilidades de interação entre os indivíduos. Diante dessa face, este trabalho teve como objetivo verificar junto aos alunos de engenharia de alimentos, engenharia de produção agroindustrial e Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Estado de Mato Grosso a opinião dos discentes sobre a acolhida realizada pela faculdade na aula inaugural e a possibilidade de nomeação de um professor tutor para a turma de calouros. As opiniões foram levantadas através de questões abordadas para 60 alunos (a partir do 2º semestre), distribuídos aleatoriamente entre os respectivos cursos. Observou-se que mais da metade dos discentes (67%) não sentem acolhido pela faculdade na aula inaugural, dificultando a criação do elo dos alunos ingressos no âmbito educacional, possivelmente associado a maior interação e envolvimento proveniente nas escolas do ensino médio. Em consequência disso, 92 % dos discentes acreditam que a nomeação de um docente como tutor da turma poderia ter ajudado na acolhida quando calouros, melhorado o entendimento do curso e o sentimento de proximidade universidade - aluno. Esse desejo e o sentimento de falta da acolhida da faculdade pode ter sido potencializada devido ao processo de adaptação da vida universitária que passa a exigir mudanças do indivíduo, seja de postura como estudante ou em relação ao grau de adaptação do jovem ao ensino superior, compreendido através da ansiedade frente às demandas acadêmicas e ao vínculo criado com a instituição. A decepção com o tipo de vínculo estabelecido com os docentes e/ou gestores da universidade pode ocorrer devido ao distanciamento, à formalidade, às poucas possibilidades de interação, visualizada na aceitação por mais de 90% dos discentes para a nomeação do professor tutor. A realidade do Ensino Superior passa a não corresponder à expectativa dos ingressantes em relação à

manutenção dos vínculos de proximidade e proteção vivenciados na escola, pois identificam uma diminuição do monitoramento dos professores e gestores. Para minimizar a frustração de parte dos discentes, diminuindo a evasão escolar no início das graduações, a figura do tutor passa a fazer sentido, favorecendo a proximidade afetiva e conversas sobre assuntos não relacionados necessariamente ao curso ou à profissão, bem como auxiliar na satisfação com a experiência universitária, uma vez que uma interação professor-aluno de qualidade está associada com adaptação acadêmica.

Palavras-chave: Aprendizagem. Professor tutor. Proximidade.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Márcia Aline Rocha Pires
Centro Universitário Barão de Mauá
Especialização em Alfabetização

Márcia Ellen Rocha Pires
Universidade Federal de Mato Grosso
Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Geografia

Resumo

O trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisas bibliográficas sobre o tema e teve como objetivo discutir a importância do lúdico na educação, investigando suas contribuições no desenvolvimento da criança. É comum em nossa sociedade brinquedos e jogos cada vez mais tecnológico e, muitas vezes esquecemos da importância de brincadeiras que possuem um estímulo físico, cognitivo e motor, assim perdemos o gosto pelas brincadeiras benéficas, exploratórias, que provocam sentimentos de alegria, adrenalina, competição e que podem contribuir com a alfabetização. A ludicidade é um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem instintiva e espontânea aos alunos, podendo estimular diversos sentidos e habilidades. Estudos e pesquisas, sobre o tema têm comprovado a importância das atividades lúdicas, no desenvolvimento das potencialidades humanas das crianças, proporcionando condições para um desenvolvimento adequado dos sentidos motores, emocionais e cognitivos. Há alguns anos atrás a ludicidade na educação era vista como algo sem valor e isso resultou em um grande afastamento desse tipo de atividades das salas de aulas, sendo usadas somente em momentos de recreação dos alunos ou aulas de Educação Física, isoladas de atividades de alfabetização. Isso tende a acontecer motivado pela preocupação de ensinar em passo acelerado a criança a ler e escrever. Porém, para que ocorra uma aprendizagem significativa é importante que a criança se interesse pela proposta de ensino e para isso o professor precisa inovar sua metodologia na alfabetização. O lúdico pode contribuir com no processo de aprendizagem, estimulando a curiosidade, o pensamento e a autonomia, além de proporcionar aspectos positivos na saúde física, emocional e intelectual da criança influenciando na capacidade de concentração e atenção. O educador tem papel importante nesta função, pois é quem vai direcionar os alunos, por isso, é importante que o professor esteja preparado para dirigir a atividade, para que seja bem executada e de bons resultados, proporcionando aspectos positivos no processo de ensino. O educador precisa analisar os ritmos e as possibilidades de cada criança, observando suas características particulares e as diferentes faixas etárias na hora de prepara uma atividade, a metodologia adotada deve respeitar essas limitações para não cair no fracasso e gerar experiências negativas ao aluno. O lúdico é mais do que uma distração ou uma atividade de divertimento, este é uma linguagem na qual a criança se revela, em sua forma de pensamento e atitudes. Através da brincadeira a criança situa-se no espaço onde vive, construindo a ideia do conjunto em que vivencia, do seu entorno, permitindo-se experimentar, falar, interpretar, enfim desenvolver habilidades essenciais para uma melhor compreensão do mundo. O brincar é capaz de proporcionar atividades



prazerosas e um desenvolvimento positivos na alfabetização das crianças, sendo uma atividade que deve ser cada vez mais introduzida no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Ludicidade. Brinquedos e brincadeiras. Aprendizagem.

GRUPOS INTERATIVOS: REDES INTERLIGADAS DE APRENDIZAGEM

Laleska Fernanda Costa Gonçalves
UFMT/PET Educação Interdisciplinar

Marley Soares dos Santos
UFMT/PET Educação Interdisciplinar

Ivaneti Ferreira Nunes da Silva Rodrigues
UFMT/PET Educação Interdisciplinar

Eglen Silvia Pipi Rodrigues
UFMT/PET Educação Interdisciplinar

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o Grupo Interativo como uma das atividades de êxito do projeto de extensão Comunidades de Aprendizagem da UFMT de Rondonópolis, que ocorre na Escola Estadual Sebastiana Rodrigues de Souza. Comunidade de Aprendizagem é um modelo educativo comunitário que tem como base sete princípios: igualdade de diferença, diálogo igualitário, Inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, solidariedade e criação de sentido, no qual se compreende a escola como instituição central de nossa sociedade, sendo reconhecida em pesquisas internacionais pelas suas práticas de êxitos. Das atividades de êxitos de Comunidades de Aprendizagem, o Grupo Interativo, tem como objetivo central reforçar e acelerar a aprendizagem para atender melhor as particularidades de cada aluno, oferecendo um ensino mais personalizado, visando propostas de transformações. A atividade ocorre uma vez por semana sempre no mesmo dia. A metodologia de aplicação consiste na formação de grupos heterogêneos com no máximo cinco crianças dentro da sala de aula. A atividade é mediada por voluntários, sendo um para cada grupo, com tempo de execução de 20 minutos para cada atividade/grupo, totalizando 100 minutos. O professor da turma acompanha com observação, não interagindo com os alunos. Ao término da atividade, os voluntários direcionam-se ao próximo grupo, desta forma todas as crianças desenvolvem as tarefas, interagindo, dialogando e ajudando uns aos outros. A aula só acaba quando todos os grupos tiverem passado por todas as atividades e caso os alunos não terminem, cabe ao professor decidir o momento apropriado para retomar. Como resultados parciais do projeto, estão sendo atendidas 20 crianças de uma turma de ensino fundamental. A experiência aponta como pontos relevantes a experiência dos alunos Petianos e bolsistas como iniciação à docência, com o desenvolvimento de aprendizagens de práticas dialógicas para a melhoria da qualidade do ensino e para a resolução de conflitos em sala de aula, por meio de experiências com práticas inovadoras no ensino, bem como também a observação da aceleração da aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos da escola.

Palavras-chave: Comunidades de Aprendizagem. Grupos Interativos. PET.

FÍSICA E MATEMÁTICA: DO CONHECIMENTO EMPÍRICO PARA O CONHECIMENTO CIENTIFICO

Josilaine Fátima Mergian Caminha Pedral de Melo

Resumo

O conhecimento científico constitui um conhecimento contingente, pois suas preposições ou hipóteses têm veracidade ou falsidade conhecida através da experimentação que forma um sistema de ideias aproximadamente exatas. Essa verificação da coerência lógica entre os enunciados, ou entre teorias e leis, é um dos mecanismos que fornece um dos padrões de aceitação ou rejeição de uma teoria pela comunidade científica: os padrões da verdade sintática. Nesta perspectiva o presente trabalho tem o objetivo de apresentar a importância do conhecimento empírico como ponto de partida para a transcendência dos fatos observados. A pesquisa partiu da seguinte análise: como o aprendizado de circuito elétrico pode influenciar diretamente na apropriação de conceitos matemáticos abstratos. A pesquisa foi desenvolvida com alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola estadual. Para tanto introduziu-se os conceitos de circuito elétrico seguida da investigação das dificuldades conceituais dos estudantes sobre o assunto abordado sendo conseqüentemente realizado a montagem de circuitos elétricos simples. A etapa posterior foi a análise das dificuldades matemática que impede a superação do conhecimento empírico para a linguagem do conhecimento científico. Observou-se com o desenvolvimento deste trabalho, segundo a matriz de competências do INEP, que os discentes têm dificuldade em desenvolver habilidades como : Utilizar no contexto social diferentes significados e representações dos números, resolver situação-problema com números naturais, inteiros racionais ou reais envolvendo significados da adição, subtração, multiplicação ou divisão, potenciação ou radiciação e construir e ampliar noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

Palavras-chave: Aprendizagem. Apropriação. Transcendência.

GUERRA CONTRA A BALANÇA

Josilaine Fátima Mergian Caminha Pedral de Melo

Resumo

Sabemos o quanto é importante a matemática, e sua presença às vezes é imperceptível no cotidiano de todo o indivíduo, sem contar que ela está em todas as áreas do conhecimento. Nem sempre bem vinda, a matemática é encarada como extremamente difícil e abstrata, o que nos motivou a desenvolver uma atividade que a mostrasse a sua aplicabilidade em outra área, no caso biologia, enfatizando assim a interdisciplinaridade e a utilidade da matemática no nosso dia a dia. Como forma de chamar a atenção dos alunos, usamos o Índice de Massa Corpórea (IMC), uma vez que é estar em forma é um assunto em voga, e percebe-se a preocupação constante em estar de acordo com os considerados “padrões” de peso ideal, motivados pela busca do belo. Com o uso do sistema de medidas balança e metro, os alunos eram convidados a verificar se estavam com o peso ideal para sua altura. Para isso esclarecemos aos alunos que essa relação existente entre a altura e a massa de qualquer pessoa era feito matematicamente através de uma equação simples definida por, $IMC = m/h^2$, onde m: massa da pessoa em quilos e h: altura da pessoa em metros. Ao calcular o IMC, trabalhamos com os alunos a divisão onde pelo menos o divisor (denominador) é um número decimal, pois serão poucos os casos em que as pessoas medem com exatidão 1 ou 2 metros. Além disso, há o quadrado da medida da altura, ou seja, potenciação de números decimais. Portanto ao invés de dar uma série de divisões soltas sem significado para o aluno, incluímos expressões como esta para que o mesmo reflita e possa até discutir o assunto com outras pessoas. Na apresentação do tema enfatizamos que uma pesquisa do Ministério da Saúde feita em junho de 2010, mostra que o índice de sobrepeso e obesidade da população brasileira avançou nos últimos quatro anos, e aponta esse resultado como reflexo da queda no consumo de alimentos saudáveis, substituindo-os por produtos industrializados e refeições pré-prontas, aliados com o sedentarismo. Constatamos a motivação dos alunos pelo assunto e percebemos que de forma contextualizada os mesmos interessam-se muita mais por matemática sendo capaz de realizar situações problemas que envolve cálculos sem dificuldades.

Palavras-chave: Aprendizagem. Sobrepeso. Interdisciplinaridade.

PROFISSIONALIDADE E CULTURA DOCENTE NAS ESCOLAS CONTEMPORÂNEAS

Joelma Fernandes de Oliveira
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
(GIPEDI)

Ranyelle Foro de Sousa
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Educação no Brasil, memória, instituições e cultura escolar

Resumo

Este trabalho pretende contribuir com as pesquisas e discussões no âmbito da cultura escolar. O estudo apresenta uma reflexão sobre profissionalidade e cultura docente, com o apoio teórico dos autores Morgado (2005), Hargreaves (1998) e Michael Fullan (2004). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica a partir de leitura de textos dos autores mencionados, publicados em livros impressos e artigos da internet. A Referida reflexão procura demonstrar algumas complexidades da profissão docente, bem como delinear as principais características da cultura docente. A cultura docente caracteriza-se como um conjunto de valores, hábitos e formas de fazer as coisas no espaço da escola. A cultura da escola, basicamente, se explicita na cultura dos professores, são estes que a compõem. Embora também muitas questões extra espaços escolares tenham em alguma medida influenciado o trabalho docente. O currículo, os processos de ensino-aprendizagem, os modos de avaliação, os papéis docentes, são exemplos de alguns componentes do conteúdo da cultura docente. Tais conteúdos demonstram de alguma forma que ser humano pretende-se constituir para a sociedade. A profissão docente encontra-se atualmente num intenso processo de redefinição e de diversificação das suas funções dentro das escolas, em que os professores estão compelidos a desempenhar um conjunto alargado de papéis; em particular, os atuantes da educação básica que neles vem sendo impetrados um conjunto de capacidades e de destrezas cada vez maiores, seja por questões específicas da prática docente, ou demandas relacionadas à situações emergentes de determinados problemas da sociedade. Deste modo, é possível verificar que a cultura docente se vê perpassada por um conjunto de elementos que variam desde individualismo à falta de interação profissional, que tem contribuído para a tornar numa cultura profissional intrincada. Assim, fica compreendido que o professorado além de ter que dominar muitos conhecimentos específicos que caracterizam a sua profissão, encontra-se cada vez mais pressionado a corresponder às inúmeras expectativas que estão sendo-lhes destinadas, inclusive a dinâmicas inerentes às próprias tarefas educativas.

Palavras-chave: Cultura docente. Escolas. Profissão docente.

AÇÕES DIALÓGICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA SEBASTIANA RODRIGUES DE SOUZA

Stefani Batista Pinheiro
UFMT/CUR
PET Educação Interdisciplinar

Carmem Alessandra Rodrigues Gomes
UFMT/CUR
PET Educação Interdisciplinar

Glória Viana Pereira Arruda
UFMT/CUR
PET Educação Interdisciplinar

Eglen Silvia Pipi Rodrigues
UFMT/CUR
PET Educação Interdisciplinar

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar atividades de êxito e práticas inovadoras de aprendizagem por meio de ações dialógicas no qual a proposta extensionista de Comunidades de Aprendizagem vem atuando para a transformação da comunidade da escola Sebastiana Rodrigues de Souza em Rondonópolis, desde 2012, sendo financiadas por editais PBEXT e em 2014 pelo edital PROEXT, com as práticas educativas de êxito: Grupos Interativos, Biblioteca Tutorada, Tertúlia Literária Dialógica, Inclusão Digital e formação de professores. Comunidades de Aprendizagem é um conjunto de ações de transformação na escola, desde o projeto pedagógico até a sala de aula, baseado em um conjunto de práticas educativas de êxito de aprendizagem convalidadas pela união européia e dirigidas à transformação social e educativa. Em 2014, foram atendidas aproximadamente 480 crianças. Nas atividades realizadas nas atividades, sendo a atividade de inclusão digital a atividade que mais ofereceu atendimento (200 crianças). Em 2015 as atividades de grupos interativos iniciaram em uma sala, com 25 alunos participantes. Na atividade de Biblioteca Tutorada em 2015 estão sendo atendidas 40 crianças, em dois grupos de 20 alunos, nos turnos matutino e vespertino. Na atividade de Tertúlia literária dialógica em 2015 as atividades de tertúlia ainda não foram iniciadas. Na atividade de Inclusão Digital em 2015 estão sendo atendidas 40 crianças, em duas turmas no período da manhã. Essas ações são desenvolvidas por alunos do Programa de Educação Tutorial- PET e extensionistas, contemplados pelos cursos de Pedagogia, Letras Português, Matemática e Sistema de Informação. Relatos dos alunos participantes evidenciam o avanço na formação de profissionais para o ensino mais próximo da demanda de educação da Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Comunidades de Aprendizagem. Dialogicidade.

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: OPORTUNIZANDO ESPAÇOS DE DIÁLOGOS NA UFMT

Maizi Aparecida dos Santos
PET Educação Interdisciplinar
UFMT

Maiane Felix Lourenço
PET Educação Interdisciplinar
UFMT

Camila Aparecida Miranda
PET Educação Interdisciplinar
UFMT

Eglen Silva Pipi Rodrigues
PET Educação Interdisciplinar
UFMT

Resumo

O objetivo desse trabalho é apresentar a Tertúlia Literária Dialógica, uma das atividades que ocorrem dentro do âmbito do programa de extensão Comunidades de Aprendizagem da UFMT/Rondonópolis, para alunos e demais interessados na Universidade, sendo conduzida pelas alunas do grupo PET Educação Interdisciplinar. Trata-se de uma atividade cultural e educativa que consiste basicamente em encontros semanais de um grupo de leitura. O objetivo dessa atividade é poder trabalhar (dentro ou fora da sala de aula) com os clássicos da literatura, de forma a proporcionar o acesso às obras da literatura universal. A metodologia de execução dessa atividade consiste de encontros semanais com duração de uma a duas horas. A leitura é definida a partir de uma obra clássica da literatura mundial antecipadamente acordada, com quantidade de páginas a serem lidas para o próximo encontro. Durante o encontro, conversa-se sobre a leitura realizada, dentro de uma dinâmica de inscrições para destaques individuais, nos quais os leitores são estimulados a conversar sobre as relações do texto com a vida cotidiana. A prática da dinâmica de inscrições leva em consideração os sete princípios da Aprendizagem Dialógica: Diálogo igualitário, Inteligência cultural, Transformação, Criação de sentido, Solidariedade, Dimensão instrumental, Igualdade de diferenças. A obra escolhida para iniciar a atividade de tertúlia foi o livro “Os Miseráveis”, de Victor Hugo. Como resultados parciais da execução da atividade registra-se a participação em torno de 20 pessoas, constituída em sua maioria de alunas de graduação e pós-graduação, a oportunidade das pessoas se conhecerem melhor através das falas pessoais, da aprendizagem do respeito à fala do outro, da melhora no conhecimento literário e vocabulário e o interesse dos estudantes na continuidade da leitura.

Palavras-chave: Tertúlia. Diálogo. Aprendizagem.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ÊXITO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM EM BIBLIOTECA TUTORADA

Haiully Valdez de Azevedo
PET Educação Interdisciplinar
UFMT

Jessika França Pessoa
PET Educação Interdisciplinar
UFMT

Eglen Silva Pipi Rodrigues
PET Educação Interdisciplinar
UFMT

Waine Teixeira Júnior
PET Educação Interdisciplinar
UFMT

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a Biblioteca Tutorada como uma das práticas educativas de êxito que compõem o programa de extensão da UFMT/CUR Comunidades de Aprendizagem na escola Sebastiana Rodrigues de Souza. Comunidade de Aprendizagem é um modelo educativo comunitário que tem como base sete princípios: igualdade de diferença, diálogo igualitário, Inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, solidariedade e criação de sentido, no qual se compreende a escola como instituição central de nossa sociedade, sendo reconhecida em pesquisas internacionais pelas suas práticas de êxitos. Trata-se de um atendimento na biblioteca da escola que acontece no horário contrário às aulas e tem por objetivo apoiar seus participantes (crianças, jovens e/ou adultos) em suas tarefas de casa, pesquisa e leitura. A metodologia para a realização da atividade de Biblioteca Tutorada se dá a partir da abertura da biblioteca em dias e horários alternados combinados com antecipação, com a intenção de oportunizar a interação de alunos, professores e voluntários em um contra turno ao período de estudo. As interações de ensino-aprendizagem são norteadas pela adoção dos sete princípios de Aprendizagem Dialógica. Quando sobra tempo depois das tarefas terem sido realizadas, os alunos desenvolvem atividades de reforço elaboradas pelos professores da escola. Por último dedica-se um momento específico para a prática de leitura, com auxílio dos professores e voluntários. Em 2015 estão sendo atendidos aproximadamente 40 alunos em dois períodos matutino e vespertino em horário contrário ao horário de estudo, uma vez por semana. Para os alunos extensionistas, a atividade contribui na experiência de iniciação à docência com o conhecimento de práticas inovadoras e técnicas de resolução de conflitos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Biblioteca. Comunidades.

RELAÇÃO PROFESSOR / BIBLIOTECA ESCOLAR

Monica do Amparo Silva
Universidade Federal de Mato Grosso
Estudos Avançados em Ciência da Informação

Marcela Tavares de Freitas Lima
Secretaria Municipal de Cultura de Rondonópolis - MT

Resumo

Na sociedade contemporânea educação e informação constituem requisitos imprescindíveis para que o homem possa exercer plenamente sua cidadania, fato este que suscita a atenção de todos para a abrangência e a qualidade do ensino oferecido ao cidadão. Neste cenário a biblioteca escolar pode ser interpretada como um agente educativo aliado na busca pela melhoria no ensino sendo, portanto, chamada a assumir um novo papel no contexto escolar. A biblioteca escolar precisa, pois, ser concebida e funcionar como um centro de informação especializada que atua no ambiente escolar junto a seus usuários – sejam eles alunos, professores, funcionários, comunidade -, procurando satisfazer suas demandas. Entretanto, para que ela consiga desempenhar bem este novo papel é mister que esteja em sintonia tanto com as exigências do cidadão e da sociedade quanto com as concepções de ensino adotadas, além de estar integrada ao projeto pedagógico da qual faz parte e à prática pedagógica do professor, um importante aliado e parceiro. Isto posto, optou-se por uma reflexão sobre a literatura biblioteconômica no que tange ao relacionamento professor e biblioteca escolar. Embora pareça óbvia a necessidade de parceria entre professores e biblioteca também parece que o professor ainda não integrou a biblioteca escolar à sua prática pedagógica, não a reconhecendo como uma parceira no processo ensino-aprendizagem. Professor e biblioteca escolar têm muito em comum, exercendo mediação entre fontes de informação e usuários, eles precisam unir esforços e agir em parceria. Embora esta pesquisa conclua que isto ainda não acontece, reconhece-se ser de suma importância que eles possam atuar entrosados. Sob essa perspectiva cresce a necessidade de investigações que abarquem ambos e estudos futuros podem aprofundar esta questão ou abordar outras questões mencionadas nesta pesquisa entre as quais a relação existente entre o aluno que frequenta a biblioteca escolar e seu aproveitamento escolar, como o professor vem exercendo seu papel de estimulador do uso da biblioteca escolar, estratégias adotadas pela biblioteca escolar para conquistar novos usuários e/ou ampliar seu horizonte de atuação, a utilização da internet na biblioteca escolar, etc.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Educação básica. Professor.

GT 7

Educação e Psicologia



Comunicação Oral

O NASCIMENTO EM DISCURSO: A ESPETACULARIZAÇÃO DE UM PARTO AO SOM DE PINK FLOYD

Danilo Flávio Stefani Neto
PPGEdu/UFMT/Rondonópolis
Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC)

Raquel Gonçalves Salgado
PPGEdu/UFMT/Rondonópolis
Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC)

Resumo

Entre a perpetuação de enunciados que revelam o medo e riscos de parir via vaginal e sobre as violências obstétricas, a espetacularização do parto ganha erroneamente espaço como determinante da qualidade da maternidade. Este artigo tem como objetivo compreender um vídeo que retrata um nascimento, publicado no Youtube, à luz de conceitos de Bakhtin, Foucault, Bordieu e Le Breton, no sentido de analisar criticamente a passividade e a vulnerabilidade da mulher durante a gestação, o período pré-operatório, o nascimento e o pós-operatório, ao passo em que o recém-nascido é exposto e cultuado dentro de procedimentos de cuidados médicos e assepsia de vínculos. Discutem-se as intervenções de cesárias eletivas como um discurso do nascimento idealizado, com o controle máximo das variáveis envolvidas.

Palavras-chave: Parto humanizado. Espetacularização. Discurso.

O que se quer e espera ser escrito

Não são todas as mães que significam seus partos e de seus filhos do mesmo modo. Há relações particulares e intrínsecas em cada um dos momentos, variando inclusive de um filho para outro. O vídeo em tela (PARTO DUDA, 2015) demonstra um destes nascimentos e a magnitude do evento para além da relação mãe-filh@, quando inclusive esta passa a ser secundária no processo, que será aqui denominado como “espetacularização do parto”. Permeado por músicas instrumentais no arranjo adotado, resgatamos o conteúdo das letras suprimidas para discutir sobre o que está aparentemente ausente: apesar de intuir uma escolha aleatória por parte do(s) editor(es) do vídeo, a criticidade proposta na leitura do vídeo ampara-se nas metáforas, ironia e outras figuras de linguagem utilizadas pelos compositores originais

das músicas⁹⁴ para experimentar uma análise condizente com as relações de poder sobre o nascimento no Brasil, em especial às práticas de classe média e alta referentes ao parto eletivo.

A frase escolhida pelos produtores do vídeo, a qual inaugura em *fade in* os preparativos ao nascimento, permite que relações entre os poderes sobre o parto culminem, em correspondência às relações sociais, históricas e culturais, com o ato comercial, emotivo e eliciador da vida desta específica criança: “Há palavras na alma de um bebê, querendo e esperando serem escritas...”. De autoria não citada, a frase ilustra e permeia a discussão com teóricos sobre poder, linguagem e estudos culturais acerca do parir na contemporaneidade.

Os poderes sobre o parto

O crescente movimento de feminilidade discute as relações de poder sobre um fenômeno fisiológico exclusivo da mulher até o presente, todavia culturalmente revolucionado e invadido por intervenções amparadas em um discurso científico, masculino e, por vezes, violento: o parto. Grupos de discussão organizados por educadoras perinatais objetivam romper estereótipos e a perpetuação de estigmas que aterrorizam mães latentes e potenciais, fazendo do parto um evento “humano” e não uma produção serial com procedimentos invasivos, executados com base em parâmetros de eficácia e coerência médica sobre um corpo enunciado incapaz de parir. Um dos possíveis impactos que esses saberes “obstétricos” provocam nas próprias gestantes é a crença do parto como evento decisivo na qualidade de suas maternidades, amparada por uma produção essencialmente linguística de que o nascimento abdominal evita sofrimento e potenciais situações traumáticas em detrimento da capacidade fisiológica de trazer à vida uma criança via parto vaginal.

O sociólogo Pierre Bordieu, ao abordar as relações linguísticas de produção, argumenta que os signos presentes em um discurso não possuem existência fora de um “modo de produção linguístico concreto” (BORDIEU, 2013, p. 147): as relações de força e poder da língua dependem da estrutura do campo linguístico em que se estabelecem, contrastando as competências comunicativas dos grupos. O discurso não é o enunciador em si, mas sim a pessoa social que, por condições materiais,

⁹⁴ Arranjos em andamento lento das músicas “Time”, “Mother” e “Wish you where here” da banda de rock inglesa Pink Floyd, de composição de Roger Water, David Gilmour, Nick Mason e Richard Wright.

atribui autoridade aos locutores, autorizando ou excluindo produções linguísticas (Ibid., p. 155). Desta forma, o Ministério da Saúde e a Agência Nacional de Saúde Complementar apresentam dados sobre os partos realizados em 2011: os partos vaginais corresponderam a 61,6% e as cesarianas 38,4% no Sistema único de Saúde (SUS), enquanto a Rede Suplementar (convênios médicos) apresenta dados, respectivamente, de 16,92% e 83,08%.

A Organização Mundial de Saúde (2015), através do Programa de Reprodução Humana, considera que a taxa ideal de cesáreas seria entre 10% a 15% das gestações a fim de que sejam salvas as vidas da criança e da mãe. Há indicações coerentes para realização de cesáreas eletivas (no caso de placenta prévia ou da mãe com lesão ativa de herpes genital, a título de exemplos) e durante o trabalho de parto (eclampsia, deslocamento prematuro da placenta, sofrimento fetal agudo, entre outros), todavia emergem em uma frequência muito expressiva as *desnecesárias*, ou seja, cirurgias eletivas por escolha das próprias pacientes ou por falsas indicações do médico obstetra. Sobre os motivos das escolhas, evidencia-se o que Foucault diz inaugurar a partir do século XIX sobre a necessidade de fundamentar, racionalizar e justificar os atos legais em um saber “sociológico, psicológico, médico, psiquiátrico: como se a palavra da lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por um discurso de verdade” (FOUCAULT, 2014, p. 18). Tido como um sistema de exclusão sobre o discurso, a vontade de verdade, ofuscando a “palavra proibida” e a “segregação da loucura”, adquire para o autor destaque primordial no mecanismo de poder, uma vez que encobre as disputas: o discurso *verdadeiro* não esclarece a *vontade de verdade*, descaracterizando e mascarando as relações de poder do discurso:

[...] Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, com prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recoloca-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura; [...] (Ibid., p.19-20).

Le Breton (2013) aponta a medicina como uma ciência que negligencia o sujeito e sua história, cultura e sociedade: o fazer médico está baseado em uma física do homem, assimilando seu fisiologismo a uma perspectiva mecanicista, para a qual,

basta conhecer a nosologia e as reações do corpo para eliminar a doença intrusa. Para o autor, a medicina “quer situar-se fora do quadro social e cultural como palavra de verdade, única “científica”, e por isso mesmo intocável” (Ibid., p. 282), em decorrência da crise institucional provocado pelas ancestrais e “novas” formas terapêuticas que a contrapõem. Ainda assim, com base em um discurso autoritário, a competência dominante está com o saber biomédico, como demonstra Bourdieu ao discorrer sobre lucro linguístico:

As chances objetivas de lucro linguístico dependem: a) do grau de unidade do mercado linguístico, do grau em que a competência dos dominantes é reconhecida como legítima e padrão do valor dos produtos linguístico; b) das chances diferenciais de acesso aos instrumentos de produção da competência legítima (as chances de incorporar o capital linguístico objetivado) e aos lugares legítimos de expressão (BOURDIEU, 2013, p. 156).

A competência do discurso médico não se reduz à capacidade linguística exclusivamente, e é a partir da manifestação das “propriedades constitutivas da personalidade do locutor” que ganha credibilidade, em função do *habitus* particular que ocupa (Ibid., p. 157). Deste modo, os movimentos de educadoras perinatais citam como os principais enunciados para uma cesariana eletiva sem necessidade: a ameaça de parto prematuro; quadril estreito; bebê engolindo líquido amniótico; bolsa rota; uma cesárea anterior; circular de cordão; cordão umbilical curto; data provável de parto próxima a feriados e datas festivas; falta de dilatação antes do trabalho de parto; gravidez prolongada; idade materna “avançada” ou “muito nova”; líquido amniótico em excesso; pressão alta; varizes na vulva e/ou vagina; entre outras (SOUZA, AMORIM, PORTO, 2010). Na “sociedade do discurso”, assim denominada por Foucault, o poder coercitivo do discurso médico ao estabelecer “propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (FOUCAULT, 2014, p. 37) vai além destes que procuram justificar, à luz da racionalização, as justificativas para a realização da cesárea eletiva. Tais discursos produzem e provocam os medos pelo potencial sofrimento de um parto normal em busca do pertencimento ao grande fenômeno médico de salvar as vidas de duas pessoas (que sequer doentes estão) via anestesia, centro cirúrgico, luzes, instrumentação e hormônios sintéticos.

A fuga do sofrimento é apontada como um dos motivos do número expressivo de cesarianas no Brasil. Todavia, as formas citadas estão em grande parte

condicionadas a procedimentos e condutas que não pertencem ao fisiologismo do parto, mas a intervenções culturais impostas por um viés dito “científico” no espaço hospitalar/ maternidade: lavagem intestinal; tricotomia; internação precoce; jejum absoluto; “sorinho” (ocitocina sintética); impedimento de trânsito da parturiente; rompimento artificial da bolsa; analgesia indiscriminada; negação de analgesia; exigência para que a parturiente tenha o parto deitada; episiotomia; manobra de Kristeller; fórceps; tração de placenta; entre outros (REDE PARTO DO PRINCÍPIO, 2012)⁹⁵. Configura-se, assim, a violência obstétrica.

Compreende-se a violência obstétrica como os procedimentos, sejam eles físicos, sociais, culturais, institucionais, “científicos”, pelos quais as mulheres passam ao longo da gestação, trabalho de parto, parto, pós-parto e/ou abortamento, que não são previstos e preconizados pelos princípios da humanização e da medicina baseada em evidências⁹⁶. Do momento em que se nega a possibilidade e não se permite a realização do parto pela mulher, as intervenções culturais demonstram sobrepujar qualquer naturalismo ou funções elementares, primitivas, do ser humano. Inscrito em um discurso ideológico que reflete e refrata a realidade (BAKHTIN, 2014, p. 32), o parto passa do protagonismo da mulher ao salvamento médico, da potência fisiológica à incapacidade de conhecimento do próprio corpo, mas principalmente da relação mãe-filh@ para a espetacularização do parto.

A espetacularização do parto⁹⁷

Contrato assinado, os atores entram em palco para aquela que, em algumas horas, será a encarnação de um discurso: de saco gestacional, passando por embrião a candidato potencial à humanização. Para tanto, estão a postos avós, tios, amigos, (des)conhecidos, pai, telefones celulares, um cinegrafista e o universo particular a uma maternidade. A propósito, aquela que estava há poucos instantes, neste vídeo analisado, ao lado do pai, maquiada, unhas pintadas, cabelo arrumado, com brincos

⁹⁵ O documento “Violência Obstétrica: parirás com dor” foi elaborado como dossiê pela Rede Parto do Princípio – Mulheres em rede pela maternidade ativa – para utilização na CPMI da Violência contra as Mulheres.

⁹⁶ El Dib (2010, p. 1) conceitua a Medicina Baseada em Evidências como a prática clínica que “utiliza provas científicas existentes e disponíveis no momento, com boa validade interna e externa [...]”. O tratamento baseado em evidências, refere-se a efetividade, eficiência, eficácia e segurança.

⁹⁷ Análise tecida sobre o vídeo publicado em 21 de março de 2015, no site Youtube.com, intitulado “Parto Duda – Maternidade Santa Joana – 2015”, postado pelo usuário Aman Bark. Na última revisão do artigo, em 13 de julho de 2015, a publicação somava 24307 visualizações, 232 marcações “Gostei” e 21 “Não gostei”.

e adornos, ligeiramente tensa, porém, autônoma, caminhando com as próprias pernas, levando consigo uma pasta de documentos, provavelmente com exames decorrentes do pré-natal, agora veste um roupa hospitalar e touca, empurrada hospital adentro sobre uma cadeira de rodas. Essa mulher denomina-se paciente, no termo de passividade que o radical propõe, sinônimo aqui de mãe prestes a parir. Despede-se do marido que empurra um carrinho de bagagens, porém em busca do quarto. Ironicamente, assim que a funcionária do hospital some no horizonte para os procedimentos pré-operatórios, a música “Time” (WATERS, 1974), que até então era um esboço de xilofone, ganha arranjo identificável aos ouvidos do espectador. A trilha sonora instrumental “For your baby”, que permeia a plateia prestes a testemunhar o grande espetáculo da vida, é a música da banda inglesa Pink Floyd, a qual ironicamente retrata a cena da família apertando-se no elevador, a conversar enquanto a criança não nasce, sentados: “Kicking around on a piece of a ground in your home town/Waiting for someone or something to show you the way⁹⁸”. O tempo emerge como tônica não apenas da música, mas do nascimento “Just in time”, prestes a ser anunciado não pelas contrações, dilatação, rompimento da bolsa, e sim pelo dispositivo similar a um *pager* que o iminente pai carrega e insistentemente observa. No painel do aeroporto, ou melhor, da maternidade estão listadas as ocupações dos leitos, centros cirúrgicos, berços, identificados de modo aos espectadores não permanecerem desatualizados e, com o máximo de informações possíveis, controlarem suas ansiedades sem deslocá-las a outrem. No exato momento em que Gilmour cantaria “And then one day you find ten years got behind you/ No one told you when to run, you missed the starting gun⁹⁹”, o dispositivo, similar aos utilizados em praças de alimentação para avisar que o pedido está pronto, dispara. O potencial pai comemora, despede-se da família e parte para seu também pré-operatório.

Entre os emocionados depoimentos que antecedem o grande momento “mágico”, “muito especial”, vibrações discursivas apelam desejos de saúde, tranquilidade, “perfeição”; o “nervosismo” e a “ansiedade” imploram: “Vem logo, Duda!”. O nascimento da criança provoca sensações de apreensão e grande expectativa. Um dos entrevistados enuncia que “...está aqui torcendo pelo casal que

⁹⁸ Tradução feita pelos autores: Andando (perambulando) em um pedaço de chão em sua vizinhança/ esperando por alguém ou alguma coisa que lhe mostre o caminho”

⁹⁹ Tradução feita pelos autores: E então um dia você descobre que dez anos ficaram para trás/ Ninguém lhe disse quando correr, você perdeu o tiro de largada”

está lá dentro. Tomara que esteja tudo bem, tomara que ocorra tudo bem também depois do parto”. O clima de tensão é quebrado por um corte de edição para uma tomada em que a torcida por “Dudinha, Dudinha, Dudinha!” é complementada por “corinthiana, corinthiana,... timããaaao, e ô!”. A trilha sonora muda: de “Time” passamos a “Mother” (WATERS, 1979). Não há motivo além do término da trilha anterior. A escolha da música demonstra ser aleatória, a não ser pelo título que remete à maternidade, sem atentar para o real sentido da obra contida no álbum “The Wall”. Afinal: “Mother, did it need to be so high?¹⁰⁰”.

Após demonstrações de tantas e diversificadas lembranças de maternidade, dos procedimentos pré-parto, dos depoimentos emocionados, alguns segundos acompanhando a orquestração xilofônica enquanto a tomada “cinematográfica” foca gravuras de sapatos e ursinhos infantis em tons pastéis nas paredes da maternidade, abruptamente, encoberto por um dos médicos, o espectador se vê diante de uma vitrine junto com os familiares. Do outro lado do aquário, a paciente, que olhava em direção aos familiares, vira seu rosto para o lençol azul que impede qualquer visão sobre seu corpo do pescoço abaixo no exato momento em que os que assistem, ao vivo e em cores, conhecem a criança antes de quem a carregou durante meses. Avós, tios, amigos, conhecidos, além, é claro, da competente equipe médica, e o agora pai, conhecem a enunciada “Duda”. A mãe espera. Do outro lado da vitrine, é possível contar 9 adultos, 2 crianças (sim, havia uma criança e um pré-adolescente assistindo a uma cirurgia de média complexidade) e 5 aparelhos celulares.

Um espectador mais atento poderá identificar que tão logo os aplausos são emitidos, a eficácia do obstetra em desrespeitar a Portaria 371, de 7 de maio de 2014, do Sistema Único de Saúde¹⁰¹ sobre o clampeamento do cordão umbilical é cirúrgica: não há tempo a perder então entre 6 minutos e 22 segundos de vídeo, quando a bebê é vista sendo segurada pelo médico, e o ato aos 6 minutos e 27 segundos. Há perda de apenas cinco segundos de centro cirúrgico. O corte do cordão, se analisado à luz desta eficiência equiparável a um *pit stop* de Fórmula 1, demora: é realizado sete segundos após o clampeamento. Ainda sobre o tempo, se não considerarmos os cortes de edição enquanto limpam a bebê, a conversa do pai com o médico que

¹⁰⁰ Tradução feita pelos autores: Mãe, precisava ser tão alto?/ Havia necessidade de ser tão alto?

¹⁰¹ De acordo com a Portaria, cabe “proceder ao clampeamento do cordão umbilical, após cessadas suas pulsações (aproximadamente de 1 a 3 minutos), exceto em casos de mães isoimunizadas ou HIV HTLV positivas, nesses casos o clampeamento deve ser imediato;” (BRASIL, 2014).

aparenta ser o anestesista, a mãe é apresentada à sua filha aos 7 minutos e 43 segundos de filmagem. Um minuto e vinte segundos se passam no tempo do filme editado para que o contato com a filha se estabeleça, ou seja, depois que a plateia se emocionou e registrou sua existência, é chegada a legítima hora de conhecerem suas feições. O verso “... of course Mam’Il help build the wall”¹⁰², da trilha sonora, no momento em que se finaliza a cirurgia, imprime a conotação do afastamento daquelas que há poucos minutos eram uma só, interdependentes e constituintes uma da outra. Mãe e filha. Inicia-se a castração, poderiam dizer incrédulos psicanalistas diante da cena. Uma criança nascida em uma sociedade que justifica preconceitos por uma noção biológica de corpo amparada em vínculos de consanguinidade, ao mesmo tempo cultua intervenções que negam o próprio aparato que defendem. A partir deste momento, eis o mundo, com suas barreiras e muros construídos, constituídos e mantidos por discursos de poder.

Quanto alívio, quanta felicidade e quantos parabéns! A comemoração da chegada saudável e perfeita como desejado, sem intercorrências, surpresas. Como dito que seria, nada fugiu ao controle. Sem frustrações e, ainda, com a “garantia” de que não houve “qualquer” dor no parto ou dano prejudicial ao livre exercício da sexualidade do(s) pai(s).

O compartilhamento é imediato. Quantas alegrias registradas e eternamente impressas pela feroz captura de tantos smartphones, câmeras de ação e máquinas fotográficas! Eis o que acabou de viver, ele, o pai, que corre aos familiares para ver além do que já testemunhou: sua filha nasceu ou foi fotografado que sua filha nasceu. Como dito ainda na vitrine do centro cirúrgico: “Face!”, o que não se refere às feições da criança, se mais parecida com o pai, mãe ou um terceiro, mas Face como a grande prova de que o show aconteceu. É fato, nasceu a criança também ou principalmente para as redes (de discurso diga-se de passagem) sociais virtuais.

Talvez seja, ou não, à toa que “Wish you were here” (GILMOUR, 1975) substitua a trilha sonora no momento em que se dirigem ao quarto. Realmente, o produto até o momento é perfeito, apenas a música incomoda: “How I wish, how I wish you were here”¹⁰³. Quem está cantando, pedindo, clamando ou chorando querendo estar aqui com quem? Enquanto o foco é o nascimento deste melhor da vida, onde

¹⁰² Tradução feita pelos autores: com certeza a mãe o ajudará a construir a parede (muro).

¹⁰³ Tradução feita pelos autores: Como eu queria(desejo), como eu queria que você estivesse aqui.

estão as vidas que há pouco experimentaram a separação inédita? Alguém neste cenário “(...) can tell Heaven from Hell, blue skies from pain?¹⁰⁴” (Ibid, 1975).

As cenas seguintes do pai segurando um cabo ou carregador USB nas mãos, a preocupação da mãe ao dizer sobre seu Iphone – “Eu acho que não está conectado” –, as 428 mensagens que, após uma notificação, crescem para 430 – comentada com um riso aberto – abrem espaço para um momento que, não fosse o corte para as lembranças, registra o exercício e experimentação de pai e mãe com sua filha. Neste momento, “running over the same old ground/ What have we found?/ The same old fears/ Wish you were here¹⁰⁵” (Ibid, 1975), começam a viver a maternidade e paternidade, suas frustrações e realidades. A cena remonta a um exemplo distinto contemplado no mesmo vídeo. A escultura, disposta no saguão da maternidade, de uma mulher acolhendo um bebê contra seu seio, amparada pelo braço esquerdo enquanto a mão direita procura a melhor posição para alimentá-lo, ilustra outra relação entre mãe e filha, não a que se testemunha através deste nascimento específico. As relações pele a pele, a alimentação, a nudez e o choro podem soar grotescos demais para um ambiente tão asséptico e controlado. O aspecto laboratorial de controle de variáveis faz desta e demais intervenções em partos humanos uma imposição de discursos sobre o modo como culturalmente as expectativas atravessam sujeitos antes, durante e após seu nascimento. O parto natural aparenta trazer à discussão, principalmente quando realizado sob acompanhamento de doula, parteira ou profissional que não o médico, o que Le Breton (2013) analisa como um conflito de legitimidade do saber entre a cultura erudita (advinda das academias e universidades) e a popular (de saberes cotidianos e da própria experiência do médico). Para o autor, a medicina esvai o sentido de que o homem é um ser de relação e de símbolo (Ibid, p. 290). Desta forma, as intervenções não se restringem ao ato da cirurgia cesariana como nascimento de um filho, mas como discurso científico, médico, capaz de evitar sofrimento, dores e preservar ideais de corpo e relação materna pela conservação do poder do conhecimento: “[...] o discurso médico atribui frequentemente esse aumento da eficácia à credulidade do paciente, à sua ignorância, e o desafio ao entendimento é neutralizado por uma atitude mais ou menos jocosa [...]” (Ibid., p. 297).

¹⁰⁴ Tradução feita pelos autores: Consegue distinguir o Paraíso do Inferno, céus azuis de dor?

¹⁰⁵ Tradução feita pelos autores: Correndo sobre o mesmo velho chão/ O que encontramos? Os mesmos velhos medos/ Eu queria que você estivesse aqui.

“Há palavras na alma de um bebê, querendo e esperando serem escritas...”

Bakhtin (2014, p. 67) escreve que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam os valores sociais de orientação contraditória.”. Compreender a criança que nasce a partir do enunciado que abre o vídeo analisado sob esta concepção é presumir que culturalmente, através de relações interpessoais, a criança já nasce do mesmo modo que a palavra, como produto “da interação viva das forças sociais”. Inclui-se neste contexto seu próprio nascer, como disputas entre as ideologias presentes nos discursos que defendem esta ou outra concepção que materializam a maternidade. O embate ideológico é constituinte do discurso e este, portanto, indissociável de relações de poder. Para Stam (1992, p. 64-65), as linguagens estão “presas em hierarquias artificiais oriundas de hegemonias políticas e de opressões culturais”. Da escolha do modo de nascimento, da maternidade, do médico (não necessariamente tendo acontecido nesta ordem), o ato ilustrado pelo vídeo não é simplesmente uma decisão da mulher ou do casal. Atravessados por discursos de outrem, novos discursos apresentam novas possibilidades. Bakhtin argumenta que o que enuncia é um respondente:

[...] porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupões já conhecidos do ouvinte). *Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados* (BAKHTIN, 2011, p. 272, grifo nosso).

O nascimento de Duda, exposto nas redes sociais com acesso ao público sem limites de censura defende sem citar diretamente um ideal de parto, um romantismo que revela sua intenção discursiva quando posto em análise de forma crítica. Martin-Barbero (1997 apud COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 50) aponta que a relação de consumo produz sentidos, não apenas reproduz forças políticas, ao estabelecer que se atribua formas sociais nas “quais se inscrevem demandas e dispositivos de ação provenientes de diversas competências culturais”. Não há prejuízos aparentes para nenhum dos envolvidos e talvez, no discurso de seus agentes, realmente aquela seja a realização do esperado dentro de suas identificações com a ideologia de um parto que supere o sofrimento.

Bakhtin demonstra que em todo enunciado percebe-se a vontade discursiva do falante, determinando o enunciado, seu volume e fronteiras: “com essa idéia verbalizada [...] é que medimos a conclusibilidade do enunciado” (Ibid., p. 281). O direcionamento real do discurso em sua totalidade só é atingido no enunciado concreto. A escolha dos recursos linguísticos é realizada “pelo enunciador sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada” (Ibid, p. 306), sendo a própria escolha da comunicação (e ampla divulgação) destes ideais via internet, em formato de vídeo, costurado por músicas em arranjos pueris e com os recursos estilísticos utilizados, uma possibilidade de atribuir mais intenso sentido ideológico à mensagem, reproduzindo aos potenciais ouvintes e espectadores o parto idealmente planejado como real.

Os discursos presentes em distintos canais de comunicação, como os expressos no vídeo analisado, os dos movimentos das educadoras perinatais e o engajamento político pela humanização do parto não são apenas manifestações culturais. São estes “artefatos produtivos, práticas de representação, [que] inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas” (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 38). Amparados neste conceito, os Estudos Culturais demonstram uma possibilidade de novas pesquisas acerca do tema violência obstétrica e a busca pela superação da alienação de valores históricos e culturais que desautorizam a mulher pela descrença em sua potencialidade. Os discursos que legitimam o número expressivo de intervenções cirúrgicas eletivas são em essência os mesmos que sustentam as violências cometidas pelas equipes obstétricas, difundidos e ampliados pelas vítimas que elevam o conhecimento médico-científico a *status* de verdade absoluta, seja por medo, ignorância ou alienação culturalmente transmitidos via linguagem.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológica da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bordieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2013. p. 144-169.

BRASIL. Portaria 371, de 7 de maio de 2014. Diário Oficial da União. n 86, quinta-feira, 8 de maio de 2014. Brasília: 2014

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA; Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de educação**. n 23. Maio/Jun/Jul/Ago. Rio de Janeiro: Anped, 2003.

EL DIB, Regina Paolucci. Como praticar a medicina baseada em evidências. **Jornal Vascular Brasileiro**. vol 6. n 1. Editorial. São Paulo: SBACV, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/jvb/v6n1/v6n1a01.pdf>> Acessado em 12 de julho de 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GILMOUR, David, et al. Time. Intérprete: Pink Floyd. In: PINK FLOYD. **The dark side of the moon**. EMI-ODEON, p1974. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 4.

LE BRETON, David Le. **Antropologia do corpo e modernidade**. trad. de Fábio dos Santos Creder Lopes. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Declaração da OMS sobre taxas de Cesáreas**. Human reproduction Programme. Genebra, Suíça: OMS, 2015. Disponível em <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/161442/3/WHO_RHR_15.02_por.pdf>. Acessado em 12 de julho de 2015.

PARTO DUDA – Maternidade Santa Joana – 2015. Vídeo disponível no site Youtube. 2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=oTdb8GzVbIU>> Acessado em 12 de julho de 2015.

REDE PARTO DO PRINCÍPIO. **Violência Obstétrica**: “Parirás com dor”. Dossiê elaborado pela Rede Parto do Princípio para a CPMI da Violência Contra as Mulheres: 2012.

SOUZA, Alex Sandro Rolland, AMORIM, Melania Maria Ramos, PORTO, Ana Maria Feitosa. Condições frequentemente associadas com cesariana, sem respaldo científico. **Femina**. Setembro 2010. vol. 38 n.10. Rio de Janeiro: 2010.

STAM, Robert. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.

WATERS, Rogers. Mother. Intérprete: Pink Floyd. IN: PINK FLOYD. **The Wall**. CBS, p1979. 2 Discos sonoros. Disco 1, lado A, faixa 6.

_____. Wish you were here. Intérprete: Pink Floyd. IN: PINK FLOYD. **Wish you were here**. CBS, p1975. 1 Disco sonoro. Lado B, faixa 1.

A LINGUAGEM PSICOLÓGICA NO TEMPO DAS TRAMAS DA ARTE DA INFÂNCIA: “O MENINO DE AZUL”

Lilian Aparecida Cenci Perboni

Resumo

No âmbito literário e educacional a arte proporciona matizes essenciais para a formação em todos os níveis de conceitualização e vivências do ser humano. Por ser uma pesquisa bibliográfica, este texto pretende a partir da obra artística de Thomas Gainsborough (1727-1788) “O menino de azul” analisar o tempo nas tramas da infância, suas práticas e saberes. Autores como (FERREIRA-SANTOS, 2005), (KELEMAN, 2001), (MORIN, 2010) e (LE BRETON, 2008) possuem como base as condições necessárias para pensar as nossas habilidades para a arte do bem viver e do bem experimentar. Este quadro é apenas uma das formas de se apreender os degraus da idade do nascimento a morte, pois a tenra infância faz trilhas artístico-afetivas em um corpo em constante desenvolvimento físico e psicológico.

Palavras-chave: Linguagem corporal. Arte. Educação.

Introdução: Por uma infância azul

O menino de azul é um quadro do pintor inglês Thomas Gainsborough. Nosso artista estudou em Londres e foi um dos fundadores da Royal Academy Art. Elegante em suas pinceladas e ações retratou grandes personalidades em sua época, inclusive a família real. Apaixonado por paisagens amava também os retratos em tamanho natural, com fundos imaginários. Assim, em o “Menino de azul” o que chama a atenção são as riquezas de cores, contrastes e os detalhes que colocam o azul em evidencia as demais cores. Para uma época de escolas e grandes mestres o

pintor inglês Sir Joshua Reynolds explicou a seus alunos da Royal Academy que o azul não podia ser inserido no primeiro plano de uma pintura mais reservado para fundos longínquos para as colinas a se desvanecerem gradualmente no horizonte seu rival Gainsborough – segundo reza a história – resolveu provar que tais regras acadêmicas eram usualmente absurdas. Pintou então o famoso “Menino de azul”, cujo traje azul, em primeiro plano e no centro do quadro se destaca triunfantemente contra o cálido castanho do fundo (GOMBRICH, 1995, p.35-36).

Gainsborough esforçou-se para adequar suas obras segundo seus desejos e convicções, possuidor de uma filosofia de vida em prol da liberdade, sentia verdadeira aversão às regras fixas e colocações de pintores como o descrito acima. Criativo, possuía a convicção de poder realizar o que não foi pensado antes, pois “[...] a vida do artista nunca estivera isenta

de dificuldades e angústias, mas uma coisa pode ser dita em favor dos “bons tempos antigos”: nenhum artista precisava perguntar-se por que viera a este mundo” [...] (GOMBRICH, 1995, p.501-502). Também não precisamos nos preocupar porque viemos para este mundo, mas podemos explorar o reencantamento que as diferentes narrativas literárias passaram a explorar nos últimos anos sobre as mediações simbólicas neste artista/educador, professor/artesão.

Um tempo, este tempo, ou pelo tempo vindouro, não importa. Uma infância, esta infância e pelo direito de ser criança, é o que nos importa. Não apenas como educadores revestidos dos artefatos do saber, mas como mestres/aprendizes revestidos de arte, de histórias, de imaginário, com olhar fresco na linha que tramamos desde o momento em que somos colocados neste mundo onde a criação requer pessoas audazes para o tempo criativo da arte do bem criar e ensinar. Experiência sensível que pode ser sentida nas palavras de FERREIRA-SANTOS,

O pólo sensível da mesma razão sensível configura a experiência estética do estar-no-mundo e suas imagens e símbolos, na busca constante de constituir sentido à existência. Sendo uma existência tríplice: Ser – com o Outro – no Mundo, o humano necessita expressar sua pertença e seu estranhamento através de formas simbólicas, as quais, nos ensina o mestre Ernst Cassirer, são o *mito*, a religião, a linguagem, a história, a ciência, a arte. A produção artística é, exatamente, o meio pelo qual a criação é colocada como questão ontológica para o humano. A rigor, sem essa criação, não há construção humana, pois, é preciso lembrar também que a humanidade em nós é, duramente, construída no desfile solene dos minutos cotidianos do mais insólito banal. A humanidade em nós não é dado a *priori*. É uma construção, um afrontamento. Portanto, há uma função *lógica* na simbolização da experiência sensível (FERREIRA-SANTOS, 2005, p.48-49).

Essa simbolização da experiência sensível é notável quando estamos diante de uma obra de arte, pois o arrebatamento é uma construção que confronta. O significado e o valor serão efetivados se houver vivências o suficiente em seu observador. Porém, sempre é conveniente lembrar que independente de tentar nomear a arte ela existe em primeiro lugar na pulsão de seus artistas em tentar serem singelos aos cinco sentidos de seus interlocutores em potencial. Pois, como salienta Morin (2010, p.24) “[...] Todas as percepções são ao mesmo tempo traduções e reconstruções cerebrais a partir de estímulos ou signos, captados e codificados pelos sentidos” [...]. O que justamente nas crianças é sentido ao acaso, já que elas se dedicam ao que está dado, ao que é sentido e depois transformam em outra linguagem estes sentimentos necessários que transformam e constroem sua identidade.

O processo simbólico imbricado do físico e do psíquico permite este amadurecimento de troca com o meio social e intelectual da qual a criança é inserida. Se há somente o azul ou diversas cores neste mundo manifestado, não é o plano primordial das avaliações, apenas podemos ou devemos nos pautar naquilo que ocorre com o emocional e suas manifestações que marcarão para sempre o sentimento de uma realização de vida manifestado em um tempo, focado por um olhar e constituído para sempre na sensibilidade do instante. A relevância dessas considerações através do “menino de azul” apenas amadurece neste tempo chamado vida a necessidade das transformações humanas no âmbito da afetividade social. Como salienta GOMBRICH (1995, p.597-598), “[...] Nós é que temos de cuidar para que o fio da tradição não se rompa e prevaleçam oportunidades para o artista adicionar as suas pérolas ao precioso colar que é a nossa herança do passado”.

Precisamos adicionar pérolas no caminho de nossas crianças para que aprendam a escolher segundo seus gostos e aptidões as pérolas que construirão o seu belo colar. E assim esta criança se forma, se insere e instiga outros homens a efetivarem o verdadeiro saber e prática em prol de uma educação literária. Busca no social, no familiar e em todos os momentos possíveis viver ao máximo o que acredita ser seu destino, a sua missão, a sua sina. Tenta compreender e compreender-se o tempo todo, mas sempre se colocando no centro de seus desejos e anseios. A elas os olhares se concentram, sugerem, transformam com o dinamismo de renovar os significados já experimentados, compreende com o atento papel social de acreditar que o “menino de azul” necessariamente deve possuir pensamentos azuis sobre o valor do existir, de se educar os sentidos de pertencer a um mundo que esta além das aparências e ilusões.

Além de uma cumplicidade pessoal, as crianças sempre foram exploradas em obras de arte, ou por seu lado inocente de olhar e nudez ou pelo apelo simples momento de perpetuar a infância em sua instância de uma lembrança singular e saudosa. Caminhos estes necessários para o olhar do educador do futuro preocupado em falar e lutar por um mundo melhor. Podemos redimensionar essa linguagem corporal para entendermos melhor os procedimentos utilizados por um artista para sugerir ao seu público como gostaria de realmente ser lido, justificado e classificado na dinâmica do seu encantamento com seus materiais e conteúdos indissolúveis neste universo interdisciplinar do mundo artístico. Por este motivo a obra de arte sempre estará além de um juízo cronológico e sincrônico, pois esta requer percepção extremamente relacional de vivências para ser sentida e significada entre mentes e corpos atraídos pelos surpreendentes gênios destas produções críticas e criativas de explosão, conteúdo e expressão.

Por um desenvolvimento que dê voz a arte da linguagem corporal

As tramas da infância tecem e destecem essa complexa arte que é viver, brincar, falar por falar, e ser sério quando se pretender necessário. As convivências são os fios melindrosos dos mais diversos materiais que arrebatam com facilidade ou permanecem para sempre. Essa liberdade sentida nos campos floridos onde pisam esses pequenos pés nos fazem perguntar: quando eu perdi essa simples delícia do tempo de simplesmente viver? Quando deixei de perceber a linguagem gritante de um corpo permeado por sentimentos e emoções? Ou melhor, algum dia me permiti experienciá-lo? Keleman nos acalma salientando que

Algumas pessoas ficam confusas porque sabem coisas sem saber dizer como sabem. Chamamos a isso de intuição. Algumas pessoas têm medo de dizer que sabem a partir do *feeling* corporal. Saber a partir do interior do nosso corpo é ser despertado por uma onda de excitação. O corpo e as suas respostas são uma fonte de conhecimento (KELEMAN, 2001, p.26).

Assim formamos nossos conhecimentos significando e sendo significados. Diante desta complexidade humana formamos nossas relações de gosto, práticas e poderes. A arte, esta mestra em bem educar, possui suas trivialidades necessárias para reconhecer o momento de terna responsabilidade diante do olhar conveniente do momento que ela possui. Ainda que dentro dos seus limites, pode realizar uma “[...] convivência solidária entre saberes re-ligados pela prática experimental” [...] como bem nos lembram (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011, p.138-139). Precisamos desta responsabilidade para explicitar nossos sonhos e angústias em relação a este sistema capitalista que vem se tornando a cada dia mais desprezível por tratar a produção artística apenas como uma mercadoria de determinado país e época. A verdadeira arte não faz parte de cânones, ela esta apenas circunscrita na experiência livre de quem a enfrenta como parte de si em sua experiência sensorial. Obviamente, as artes não foram assim organizadas e ensinadas através das gerações, mas devemos notar que os esforços em diversas áreas do conhecimento vem tornando possível o despertar para este mundo lúdico e ao mesmo tempo escondido, pois estamos entre as tramas da inocência da criação de nossos pais e imersos em uma cultura que inclui e exclui aquilo que ela pensa ser necessário para a formação de seus cidadãos.

Talvez essa inocência perdida necessite como uma das prerrogativas primordiais sair da comodidade. Porque entre um Eu que começou sendo denominado equilibrado, estável, desencadeamos ao longo da história este outro Eu, hoje conceituado caótico e em constante devir. Ocasionalmente

[...] Vislumbramos, então, um sujeito, um eu elegantemente trajado com seu sobretudo da razão, equipadíssimo para se proteger das

intempéries, leia-se incertezas, imprevistos, turbulências, desordens, tudo o que pudesse escapar da aplicação sumária das leis de causa e efeito (PRECIOSA, 2005, p.35). E para completar, como a própria autora nos lembra temos o estudo do genoma, que apesar das discussões e avanços, também não consegue destronar o humano demasiado humano do centro de suas próprias intenções de sempre querer e ser mais, este homem [...] ainda choraminga por nossa atenção (PRECIOSA, 2005, p.36-37).

E como vislumbramos esse pequeno sujeito. Ele esta nos pais, avós, irmãos, amigos, professores e assim sucessivamente. Ele se camufla na remota sabedoria do faça o que eu digo. As experiências servem para alertar os pequenos cidadãos, e estes devem se apropriar dos nobres conselhos para que as coisas permaneçam normais sem maiores devaneios. As múltiplas possibilidades de escolhas refletem nesta falsa consciência do que é real. As aparências são necessárias e eficazes em uma sociedade que afirma ser possível em cinco minutos alguém dizer tudo sobre você apenas pelo modo como esta vestido. Ganhos e perdas fazem parte dessa liberdade da aceitabilidade, e ela é transmitida e reforçada desde o berço por todos os princípios morais das mais diferentes famílias. Cada vez mais cedo a trama da infância vem lutando contra essa falta de vida, percebendo o quanto é necessário criar-se, auto criar-se, reavaliar-se e exigir de si mesmo o poder de se encontrar e de mudar. A fatalidade em afirmar como positivo até a própria dor se tornou um dos grandes motivos da insônia dos pais. O tempo propiciou aos novos meninos, quem sabe de azul, se portarem como bem entenderem diante de qualquer situação, e isso não implica apenas indisciplina e arrogância, isso eles já perceberam que os adultos possuem de sobra, assim por isso querem apenas o direito da espontaneidade pelo viés da arte do bem viver, pela escrita de tinta chamada vida, e pelas pinceladas denominadas experiências.

Os olhares frescos e as novidades constantes são as concepções criativas que a arte clama. As crianças bem entendem sem muito se preocupar que “[...] imagens e letras são na verdade parentes consanguíneos” (GOMBRCH, 2005, p.53). Elas são possuidoras do estilo de bem brincar embriagadas na repetição sem regras, ou melhor, com suas próprias regras.

O “menino de azul” protótipo de uma roupagem que lhe figura e divide seu corpo de forma anatômica foi eternizado no tempo da sua tela com o olhar terno e doce de ser criança. Seu pintor pincelou quem sabe o olhar do que nele mesmo era descrito como sociável, ingênuo e espontâneo. Para ele “[...] A pintura e a pontualidade combinam tanto como azeite e vinagre” (STRICKLAND, 2004, p.58). E continua,

[...] Sem ambições ou pretensões intelectuais, amava a natureza e a música. Trabalho solo – não tinha assistentes. Ambiente natural,

paisagem de fundo. Modelos em trajes contemporâneos (STRICKLAND, 2004, p.58).

As paisagens de fundo geralmente são esquecidas na hora das mudanças. As crianças são grandes observadoras deste quesito. Conseguem nos convencer com um olhar, e nos desmontam com um, por favor. Mudam nossas concepções de anos com uma simples resposta, porque bem sabemos que necessariamente não há respostas para tudo. Rubem Alves, o nosso educador das tramas educacionais da arte azul nos conta uma linda estória:

Há a estória de uma centopeia que andava feliz pelo jardim, quando foi interpelada por um grilo: “Dona Centopeia, sempre tive curiosidade sobre uma coisa: quando a senhora anda, qual, dentre as suas cem pernas, é aquela que a senhora movimenta primeiro? “Curioso”, ela respondeu. “Sempre andei, mas nunca me propus esta questão. Da próxima vez, prestarei atenção”. Termina a estória dizendo que a centopeia nunca mais conseguiu a andar (ALVES, 2010, p.57).

O adulto é este universo inteiro que se encontra adormecido. Uma pequena centopeia que se comporta muito mal diante de uma simples pergunta, “[...] porque as perguntas realmente sérias são apenas aquelas que uma criança pode formular” [...] (KUNDERA, 2007, p.160-161). E essa criança vem modificando o discurso, inserida em um novo tempo que os adultos esqueceram que já fizeram um dia parte. Seja pela falta de fotos da infância espalhados pela casa como antigamente, seja pelas vestes tidas como infantis, versus as adultas, hoje já nitidamente separadas dos olhos do cotidiano. Amam a brincadeira que suja, pinta, marca. Amam correr sem medo de cair, subir esquecendo que terão que descer, espalhar tudo sem o compromisso de arrumar... Já os adultos, pobres adultos, ficam envolta entre suspiros e aflições, pois já se esqueceram qual era o fundo do quadro que pincelaram o seu destino sem pensar nas consequências que teriam no futuro. A imagem é isso, uma configuração muitas vezes hipócrita daquilo que o inconsciente roubou para si, sem que nos déssemos conta de como ela era realmente importante para sermos seres humanos felizes.

A arte proporciona este reencontro com o tempo tramado em uma infância que permanece com o excepcional espírito de encantar novamente o seu encantador. Esta é uma experiência sagaz que marca o ser, que marca a pele. O desejo de crescer latente desde a infância nas crianças contrariamente ao nosso desejo que elas não cresçam é simplesmente para congelar no tempo o olhar das confidências de nossa tradição. Ariès inclusive já nos apresentou este mundo em que

[...] Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou

seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante da sua escrivaninha, perto da lareira [...] (ARIÈS, 1981, p.9).

Podemos escolher as pinceladas para o quadro de nossas vidas, podemos escolher o que nos faz e o que não nos faz sentido para simplificar a arte final, porém, não temos o poder sobre a irreversibilidade do tempo para apagar as negligências que cometemos quando temos a chance de lidar e aprender com as diferenças e a interdisciplinaridade. Estamos vivendo este dilema do individualismo moderno pautado na obsessão de enfatizar que o mundo não é tão azul assim e que há muito tempo as crianças deixaram de ser inocentes. Podemos concordar que a tecnologia pode ser um dos sintomas dessa vida jogada ao acaso, mas a criação de si e a revelação estética de poder auto criar-se e afirmar-se é uma das prerrogativas necessária e digna para que eu faça as minhas escolhas em prol da vida e seus caminhos. Por este motivo que para Dewey,

[...] Não precisamos viajar até os confins da Terra nem recuar milênios no tempo para encontrar povos para os quais tudo que intensifica o sentimento imediato de vida é objeto de grande admiração. A escarificação do corpo, as plumas oscilantes, os mantos vistosos e os adornos reluzentes de ouro e prata, esmeralda e jade, formaram o conteúdo de artes estéticas, e, ao que podemos presumir, sem a vulgaridade do exibicionismo classista que acompanha seus análogos atuais (DEWEY, p. 4-5, 2005).

O artista, este mestre do instante que se perpetua em uma imagem do outro, converte as artes em ensino-aprendizagem. Perpassam fronteiras, épocas, gerações atingindo o seu espírito crítico e observador. As terminologias podem até ser específicas, mas é impossível alcançar o viés que a criatividade humana utiliza para superar os que se dizem donos de espaços e saberes. A natureza o invólucro desses espaços, nos remetem as configurações de felicidade, e liberdade que uma obra de arte pode expressar. A obra em questão de Thomas Gainsborough é apenas uma entre milhares que pode ser utilizada como exemplo deste cenário homem natureza tão buscado e almejado ultimamente em nosso século globalizado e tomado por tecnologias que pretendem ocupar este cenário de fundo natural. Para BAUDRILLARD (2006, p. 29-30) adverte que o “[...] sucesso da gravura na decoração, de preferência ao quadro, explica-se entre outras razões pelo seu menor valor absoluto, consequentemente pelo seu maior valor associativo” [...]. Ou seja, basta estar ali, não precisa

representar mais nada além de uma cor, uma pessoa ou paisagem, uma forma ou um rabisco, uma emoção falsificada e mediata, ou uma simples assinatura de alguém dito pelo tempo importante e ao mesmo tempo: visível e invisível. Nesta abordagem LE Breton, perfeitamente nos alude que

[...] O corpo é escaneado, purificado, gerado, remanejado, renaturado, artificializado, recodificado geneticamente, decomposto e reconstruído ou eliminado, estigmatizado em nome do “espírito” ou do gene “ruim”. Sua fragmentação é consequência da fragmentação do sujeito. O corpo é hoje um desafio político importante, é o analista fundamental de nossas sociedades contemporâneas (LE BRETON, 2008, p.26).

O corpo em sua dimensão marca territórios, etnias, obras de arte, tempos, templos, gera a maior de todas as diversidades e respeitosamente intriga a ciência, o real e de forma mais nobre o imaginário. Adestrado, remanejado, polido, sentido é o toque nobre de quem o possui e por ele é possuído. Inerte, dançarino, em jogo, em foco, cala os olhares mais aguçados diante das suas infinitas possibilidades fisiológicas, sociológicas e filosóficas. Uma máquina de calcular e interagir, enquanto expressamente humano, deixou-se ser pintado, fotografado e hoje escaneado para se tornar universal em suas diferenças singulares. Um aporte de des (colonialidades) é o infinito instrumento do registro universal que somos possuidores de particularidades. A arte a valiosa mãe de exprimir essas particularidades, comporta do nascimento ao ultimo suspiro do velho homem, a inteligibilidade de que independente de técnicas é o modo original de ser que o tempo deve manter como inspiração das gerações futuras para que possam entender que a genialidade esta no sentimento de aceitar o outro no seu modo mais intimo de ser. Entre as mais variadas ritualizações, a arte da infância é uma das modalidades corporais mais dignas de serem citadas e apresentadas em qualquer tempo e circunstâncias.

Conclusão azul

Uma obra pode nos proporcionar o sentimento do arriscar-se, esta voz que clama em nossa época. Somos o homem fatalmente do cálculo, daquilo que sempre quer ser apenas somado. Temos a propensão de tudo querer dominar, prever, e manipular. Queremos que a vida seja um boneco de ventríloquo em nossas mãos, porém esquecemos que ela nos trai assim que consegue um segundo para por si só respirar. Este sujeito da modernidade está inerte aos acasos. Seus gestos estão sendo observados e suas ações petrificadas. O que dele se quer são riscos, e que não tenha pretensões de um final feliz.

Mas as crianças possuem a pretensão de um final feliz. A recompensa esta orientada pelos processos criativos que delas emanam através de nossa orientação e preparação para

que sejam livres dos preconceitos morais. O nosso pintor Gainsborough, presou por esta liberdade através da sua arte. O racionalismo moderno generaliza os espíritos livres de tais preconceitos e acaba por mantê-los presos nas amarras de nossas instituições de ensino. É necessário ensinar-lhes a alinhar essas tramas educacionais na tenra infância sem necessariamente pensar no futuro como se fossem costuras definitivas. Talvez alinhar as experiências pode ser uma oportunidade eficaz para se descentralizar enquanto um ser humano melhor do que o outro. Interpelamos o possuidor de diferenças como nos devesse alguma coisa, manipulamos aquilo que não compreendemos com o cinismo de nossas verdades. Julgamos e somos imediatamente julgados, mas não podemos esquecer que há verdadeiros artistas na luta contra o monopólio do saber e poder.

A vida em sociedade é regida pelas normas educacionais, pela etiqueta, pelo vestuário, pela linguagem e por tudo aquilo que entendemos e indagamos como costumes sociais e que nos remete a memória de uma determinada cultura. O corpo é ampliado através das linguagens simbólicas e adornos das mais variadas criações. Este mesmo corpo é o centro do olhar daquele que o admira e ao mesmo tempo vítima do pensamento que o condena. Para Mia Couto,

Quando já não havia outra tinta no mundo
o poeta usou do seu próprio sangue.
Não dispondo de papel,
Ele escreveu no próprio corpo.
Assim,
nasceu a voz,
o rio em si mesmo ancorado.
Como o sangue: sem foz nem nascente
(COUTO, Lenda de Luar-do-Chão, p. 219).

Poeticamente, a realidade humana vai se compondo em arte, versos, vivências, e significações. O poeta convida a criação, a infância convida ao ato do efetivar, e assim podemos ultrapassar o limite do céu para perceber se lutamos para realizar os sonhos delas ou queremos realizar apenas os nossos que não foram realizados. O tempo formará, reformulará sempre essas angústias sobre a nossa percepção de formação. Não temeremos em usar o próprio sangue caso for necessário, menos ainda em inventar novas fontes para retirá-lo. Nenhum artista/educador deixará faltar às tintas coloridas para marcar este mundo de encantamento e esperança. Nenhuma literatura falhará diante de leitores com sede de vivências. Mas sabemos que são necessários intervalos para marcar estas tramas com características essenciais de compreensão que a infância apenas requer em querer/ser criança em seu tempo/lugar, independente de estar vestida de uma linguagem corporal azul.

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Organização Raissa Castro. 10ª ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. Tradução Zulmira Ribeiro Tavares. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DEWEY, John. **Art as Experience**. New York: Perigee, 2005.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Antropológicas da Educação**. São Paulo, Képos, 2011.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Crepusculario**: conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi. São Paulo: Zouk, 2005.

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1995.

KELEMAN, Stanley. **Mito e corpo**: uma conversa com Joseph Campbell. Tradução Denise Maria Bolanho. Ilustrações Stanley Keleman. São Paulo: Summus, 2001.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. Tradução Teress Bulhões Carvalho de Fonseca. São Paulo: Companhia das Letras.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: Antropologia e sociedade. Tradução Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Tradução Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

PRECIOSA, Rosane. **Produção estética**: notas sobre roupas, sujeitos e modos de vida. 2 ed. rev. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade** – Sujeito e escritura em processo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada**: da pré-história aos pós-moderno. Tradução Angela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

GT 8

História da Educação



Comunicação Oral

EXAME DE MADUREZA: REGISTRO DAS ATAS ENTRE OS ANOS DE 1935 À 1955 NO COLÉGIO LICEU CUIABANO

Kleberon Rodrigo Vasconcelos de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso
Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória - UFMT

Resumo

O trabalho se propõe a tratar sobre os Exames de Madureza no Colégio Liceu Cuiabano nos anos 1930 à 1950, exames que foram extintos, ao serem integrados aos exames supletivos, através da Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus (Lei 5.692/1971). O objetivo é compreender a implementação do referido exame no Brasil e sua efetiva aplicação em Mato Grosso no Liceu Cuiabano, analisando documentação existente que registra a realização do exame de madureza na respectiva instituição de ensino.

Palavras-chave: Exames de Madureza. Liceu Cuiabano. Mato Grosso.

Introdução

O exame de madureza no Brasil foi criado no século XIX pelo Decreto 981/1890, e buscava, pela sua proposta inicial, atender a um público que, por diferentes motivos, não havia concluído os estudos em instituições regulares de ensino e que almejava galgar patamares mais elevados de escolaridade.

O exame surgiu concomitantemente à reforma Benjamim Constant, com o propósito de que os estudantes nele aprovados pudessem se candidatar a vagas em cursos superiores. Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em Educação, ainda em andamento, que busca compreender, a partir da análise documental que registra a realização do exame, sua organização e implantação em Mato Grosso, focalizando nos processos de expansão de sua oferta e diversificação da população que o procurava.

Em Mato Grosso, os exames de madureza começaram a ser aplicados em 1935 e expandindo a outras partes do estado posteriormente. O objetivo desta comunicação é identificar a aplicação dos exames de madureza em Mato Grosso, nos anos de 1935 a 1950

A metodologia adotada foi a coleta de documentos, que compreendeu busca, seleção e registro de fontes, como atas e legislações educacionais, para posterior

interpretação. As atas dos exames de madureza foram localizadas no acervo digital do Centro Memória Viva – MT e pertencem à Secretaria Estadual de Educação. Os resultados parciais indicam que as pessoas que participaram dos primeiros, apresentaram altos índices de aprovação, fato que caracteriza como um grupo que havia realizado estudos fora de instituições oficiais de ensino e que pleiteavam certificação para dar continuidade aos estudos em nível superior ou habilitação e/ou para obtenção de reconhecimento social.

Centro Memória Viva e o Acervo Madureza

O Centro Memória Viva de Mato Grosso CMV/MT foi criado em 2010 sendo parte integrante de uma rede de vários centros de referências especializados em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais rede essa denominada de “Centro Memória Viva: Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste”, conduzido pela professora da Universidade Federal de Goiás, Professora Maria Margarida Machado.

Trabalhando em Conjunto Com as Universidades de Brasília (UNB), Goiás (UFG), Mato Grosso (UFMT) e Mato Grosso do Sul (UFMS), cada região tem seus respectivos representantes onde ficam responsáveis por essa coleta de informações e disseminação de pesquisas sobre EJA e Movimentos Sociais em Mato Grosso.

Na sua fundação em 2010 o CMV/MT teve como coordenadoras as professoras Artemis Augusta Mota Torres e Maria Benicio Rodrigues, hoje em 2014 o CMV/MT é coordenado pela professora Márcia dos Santos Ferreira.

Como integrante do CMV/MT e conseqüentemente inserido em um ambiente de pesquisas sobre assuntos relacionados a Educação de Jovens e Adultos e trabalhando com documentação referente as mesmas, me provocou um olhar mais apurado para os exames de madureza, documentação está disponibilizada no arquivo do CMV/MT, que foi resultado de um esforço da professora Elizabeth Madureira Siqueira em conjunto com a Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), no arranjo e catalogação desses documentos referentes a Mato Grosso.

A Implantação dos Exames de Madureza no Brasil

O exame de madureza no Brasil se deu a partir da reforma Benjamim Constant e teve caráter supletivo pensando primeiramente para suprir as deficiências

educacional da época, Castro (1973, p.4) traz em seu trabalho parte do decreto 981/1890, mais precisamente seu Artigo 33, esclarecendo a quem se destinava os exames de madureza:

[...] ele se destinava a uma “elite cultural”. A partir de Francisco Campos e, sobretudo, na vigência da reforma Gustavo Capanema, embora o exame tivesse caráter supletivo, somente uma elite intelectual ousava nele inscrever-se, dado o grande número de disciplinas e a extensão do programa de cada uma delas. Os candidatos em geral eram autodidatas. (CASTRO, 1973. p. 4).

O exame verificava se os estudantes possuíam a “cultura intelectual” necessária para aprovação, uma “maturidade intelectual”, por isso as questões das provas eram em um nível de complexidade que requeria conhecimentos sistematizados para serem resolvidas. Ainda no Decreto 981, Artigo 33, ficam explícitas as seguintes prerrogativas para as provas do exame de madureza:

- a) de suficiencia, para as materias que teem de ser continuadas no anno seguinte; estes exames constarão simplesmente de provas oraes;
- b) finaes, para as materias que houverem sido concluidas; estes constarão de provas escriptas e oraes, havendo tambem prova pratica para as cadeiras seguintes: physica e chimica; meteorologia, mineralogia e geologia; biologia; geographia; desenho, musica e gymnastica.
- c) *de madureza, prestado no fim do curso integral e destinado a verificar si o alumno tem a cultura intellectual necessária.*

As questões para o exame de madureza eram questões sobre temas variados, que abrangiam assuntos importantes relativos às diversas disciplinas ofertadas pela escola. Estas questões seriam propostas pela congregação do Colégio Pedro II e submetidas à aprovação do conselho diretor.

Para a prova escrita, o aluno dispunha de cinco horas para realização do exame e deveria ter como requisito para aprovação, média superior a 7.0 (sete).

O Artigo 39 do Decreto 981 trás esclarecimentos quanto aos alunos que estariam aptos a prestar o exame, e como o aluno deveria proceder para realizar o exame quando ele não fosse aluno regular da instituição de ensino que oferecia o exame, e também informações quanto à comissão julgadora responsável pela aplicação do exame:

Art. 39. Ao exame de madureza do Gymnasio Nacional serão annualmente admittidos, conjunctamente com os alumnos do estabelecimento, quaesquer candidatos, munidos do certificado de estudos primarios do 1º gráo, que tiverem recebido instrucção em estabelecimentos particulares ou no seio da familia, e pretenderem a acquisição do certificado de exames secundarios ou a do titulo de bacharel.

§ 1º Os examinandos estranhos ao Gymnasio, a que se refere este artigo, pagarão no acto da inscripção uma taxa de 5\$ por cada secção, a cujo exame desejarem submeter-se.

§ 2º No regulamento do Gymnasio Nacional se especificarão os pormenores deste processo de exames e arbitrar-se-ha uma gratificação para os lentes examinadores obrigados a semelhante serviço

§ 3º Cada commissão julgadora destes exames de madureza, compor-se-ha de sete membros: dous lentes do Gymnasio Nacional, dous professores particulares, dous lentes de cursos superiores, e o reitor do Gymnasio ou outro membro do conselho director como presidente.

§ 4º O inspector geral, ouvido o conselho director, organizará annualmente e submeterá á approvaçãõ do Governo as sete commissões julgadoras do exame de madureza.

Com movimento de renovação pedagógico sobretudo depois da primeira guerra mundial, destaca-se o Manifesto dos Pioneiros, o exame teve um caráter qualitativo e tinha como público alvo adultos que sentiam a necessidade de voltar a escola para completar seus estudos regular, com a Reforma Francisco Campos, ele se preocupava com a falta das escolas noturnas, e nesse contexto que o Exame de Madureza é inserido.

A Reforma Francisco Campos, portanto, exprime o caráter centralizador e nacional da política que o Governo Vargas imprimia à educação. Mais especificamente, em relação ao ensino secundário, ele passou a ser organizado em dois ciclos, agora de 5, denominado de “fundamental”, e de 2 anos, chamado de “complementar”, voltados às grandes áreas do conhecimento em que se dividiam os estudos superiores.

Na Reforma Francisco Campos, observa-se que o ensino público passava a voltar-se ao atendimento das demandas colocadas pelos processos de industrialização e urbanização. Castro (1973, p. 25) esclarece essa preocupação quando afirma que:

Simultaneamente, os líderes políticos estavam atentos para os problemas sociais resultantes do fenômeno de industrialização e urbanização. Uma expansão quantitativa de ensino se tornou um imperativo. Expansão que deveria atender não só a falta normal de

escolaridade mas também aqueles que, depois de adultos, sentiam a necessidade de voltar a escola. [...] Como não havia escolas noturnas suficientes para o atendimento, Francisco Campos introduziu na reforma um tipo de exame para as pessoas que não pudessem seguir o curso fundamental regular.

Dez anos após a Reforma de Francisco Campos os Exames de Madureza é inserido em outra Reforma, á de Gustavo Capanema, o Madureza recebeu outra denominação:

Foi Chamado “exame de licença ginásial e colegial”, destinado aos alunos regulares que, no final de cada ciclo, deveriam submeter-se a um exame que compreendia todas as disciplinas estudadas no curso. Os exames de licença ginásial, de licença clássica ou de licença científica, de acordo com as modalidades dos mesmos. (CASTRO, 1973, p.32).

Nessas configurações que o exame de madureza se aplica em Mato Grosso.

Os Exames de Madureza no Colégio Liceu Cuiabano - MT

Criado em 1879, com a denominação de “Lyceu de Linguas e Sciencias”, O Colégio Liceu Cuiabano se tornou um marco na história das instituições escolares em Mato grosso, se tornando o primeiro estabelecimento público secundário composto de dois cursos. O Normal e o de Línguas e Ciências Preparatórias.

Sobre a sua instalação Rocha (2011, p.4) esclarece que:

A recém criada Escola só foi instalada em 07 de março de 1880, no edifício ocupado pelo Batalhão da Polícia, posteriormente em um prédio situado no antigo Largo d Matriz, hoje Praça da República, local onde estão situados o Ganha Tempo e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. Em 1914, foi transferido para o Palácio da Instrução e. em definitivo, Praça General Mallet, em edifício construído pelo interventor Júlio Müller, sendo ali instalada em 1946, com a denominação de Colégio Estadual de Mato Grosso.

A sua organização foi alterada de acordo com os regulamentos vigentes da época atendendo as reformas nacionais da época, previsto para ser ministrado em 5 anos em regime integral, seu currículo era composto pelas disciplinas de: Portuguez, Francez, Inglez, Estudo Literário, Latim, Mathematica Elementar, Phisica, Chimica, História Natural, Geographia Geral, História Universal e Desenho.

Já no regulamento de 1926, que vigorou até a década de 1950 houve a reorganização do ensino juntamente com os Decretos nº 735 e 16.782, previam o regime de externato junto com o curso integral de 6 anos, as matérias se organizaram da seguinte forma: Português, Francês, Inglês ou Alemão, Latim, Litteratura Brasileira, Litteratura das Línguas Latinas, Instrução Moral e Cívica, Geografia Geral, Chorographia do Brasil, Cosmologia, história Universal, história do Brasil, Arithmática, Álgebra, Geometria e Trigonometria, Phisica, Chimica, História Natural, Filosofia, História da Filosofia, Sociologia, Desenho, Italiano e Gymnastica (opcional).

Hoje o Liceu tem como nome “Escola Estadual De I e II graus, Liceu Cuiabano, Maria de Arruda Müller”, em homenagem a professora e esposa de Júlio Müller, situa-se na Praça general Mallet, bairro Quilombo, Cuiabá, Mato Grosso. Abaixo trago a fachada do Liceu Cuiabano na década de 1940, Instituição de ensino apta para realização do exame de madureza em Mato Grosso.

Figura 1 -Colégio Liceu Cuiabano - 1940



Fonte: <http://aterramediadeclaudia.blogspot.com.br>

Em relação ao público alvo e a composição dos cursos, do Colégio Liceu Cuiabano Zanelli esclarece:

(...) o novo estabelecimento de ensino secundário, foi composto de dois cursos o Normal, e o de Línguas e Ciências preparatórias. Com essa união, o Liceu Cuiabano, tinha por fim, atender dois objetivos, pois o primeiro destes dois cursos tinha por fim preparar professores e professoras para o magistério do ensino primário; o segundo habilitar aos aspirantes a matricula nos cursos superiores.

Porém as ações do poder público não foram orientadas para dar instrução secundária a toda população, a não ser para alguns poucos

quase herdeiros de boa fortuna. Pois, o curso de Línguas e Ciências Preparatórias, com objetivos claros, tinha como finalidade habilitar os jovens que desejavam as carreiras liberais, oferecidas pelas faculdades de Direito, Medicina, Engenharia e a carreira militar e o Estado tinha como preocupação a gestação de sua elite intelectual e dirigente. (ZANELLI, 2001, p.65)

O Liceu Cuiabano tinha por fim proporcionar a mocidade a instrução secundária fundamental necessária e suficiente não só para o bom desempenho dos deveres se cidadãos. Mas também para a matrícula nos cursos de ensino superior e obtenção do grau de “Bacharel em Ciências e Letras”.

O Liceu tinha o papel de formar Bacharéis e se utilizou dos Exames de Madureza para que isso acontecesse, as notas se organizavam da seguinte forma exemplificada pelo quadro abaixo:

Quadro 1: Classificação das notas

Notas	Conceitos
0	Péssima
1,2 e 3	Má
4,5 e 6	Sofrível
7,8 e 9	Boa
10	Ótima

Fonte: Regulamentos do Liceu Cuiabano

Na Seção II dos Artigos 27° ao 37° estão as regras sobre os Exames de Madureza, destacamos os direcionamentos das provas escritas e orais, no artigo 29 § 1° diz que, - A prova escrita ou gráfica será comum a turma que se constituirá de acordo com a capacidade do local e as conveniências de fiscalização, e durará no máximo 5 horas para cada sessão línguas vivas, línguas mortas, matemática elementar e desenho.

O Artigo 31° em sua relação com às provas orais de Línguas, eram feitas traduções das línguas (Francês, Inglês e Alemão) também de outros autores contemporâneos afim de entender as linguagens estrangeiras, e na prova de Literatura seria avaliado a pureza da língua vernácula.

O Liceu Cuiabano tinha uma política de premiação onde os alunos mais bem avaliados eram contemplados com prêmios no Artigo 49° § único, o primeiro colocado seria contemplado com direito de expor sua foto no salão de honra do Liceu Cuiabano,

o segundo colocado receberia uma medalha de ouro a quem obtivesse aprovações distintas na metade dos exames, incluindo o de madureza, e não tiver tido no seu curso aprovação inferior a plenamente, e o terceiro colocado receberia uma medalha de prata caso não tivesse sofrido reprovação, inabilitação ou obtido reprovação simples.

Atas Dos Exames de Madureza no Liceu Cuiabano

Passaremos nesse momento analisar atas das notas sobre os Exames de Madureza no Liceu cuiabano, com recorte temporal da década 1930 a 1950, atas disponíveis como já dissemos no arquivo do CMV/MT, no ano de 1935 onde aparece pela primeira vez registros históricos da aplicação do exame na forma de ata, aponta três candidatos prestando o exame de madureza no Liceu Cuiabano, conforme Figura 2.

Figura 2: Ata do Exame de Madureza do Liceu Cuiabano 1935

LICEU CUIABANO
CUIABÁ MATO GROSSO
BOLETIM GERAL DA 3ª SÉRIE
ANO LETIVO DE 1935 - ARTIGO 100 DO DEC. 21.241 DE 4 DE
ABRIL DE 1.932.

NOME DOS CANDIDATOS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	H. CIVILIZAÇÃO	H. UNIVERSAL	FÍSICA	QUÍMICA	MÚSICA	H. NATURAL	DESENHO	INGLÊS	FRANCÊS	MÉDIA GERAL
LUIZ DE LAMONICA	9,5	9,0	8,7	-	7,5	7,5	6,6	9,0	8,0	9,0	9,0	8,5	8,5
RUBENS DE CARVALHO	DEZ	8,7	8,7	-	6,0	7,5	6,6	8,0	8,0	8,5	9,0	8,1	
LEOCADIA VAZ DE FIGUEIREDO	7,0	8,7	7,0	-	5,0	7,7	6,5	8,0	4,5	7,0	9,0	9,0	7,2
XX													
XX													
XX													
XX													
XX													
XX													
XX													
XX													
XX													
XX													
XX													

Fonte: Arquivo CMV/MT

Nessa década com a análise do material, descobriu-se que 35 pessoas prestaram o exame de madureza, com média de notas ficando em 6,6, sendo que no ano de 1939 duas pessoas desistiram do exame, depois das primeiras notas insuficientes.

Na década de 1940, 25 alunos prestaram os Exames de Madureza divididos em Exames de primeira e segunda época, não há registro sobre resultados dos exames nos anos de 1943, 1945, nos anos de 1940, 1941, 1942, 1944, 1946 (primeira época), 1948 e 1949, os Exames foram aplicados normalmente e todos foram aprovados.

Em 1946 nos exames de segunda época dos alunos prestaram os exames e não tinham notas da prova escrita de Matemática, o interessante é que a nota para ambos era nota 2 (dois), não tinham notas em outras matérias, no ano seguinte 8 alunos prestaram os Exames e todos eles obtiveram nota 0 (zero) na prova escrita em Matemática, e mais uma vez não tinham nota em outras matérias.

Documentos da década 1950 relatam que nos anos 1950, 1953, 1954, 1956, 1957, 1958 e 1959 não se teve registro documental que o Exame foi realizado no Liceu, somente há registros dos exames realizados nos anos de 1951, 1952 e 1955.

Em 1951, dois alunos de primeira época fizeram o Exame obtendo média de 4,5, em 1952 quatro alunos realizaram o Exame de segunda época, onde somente um obteve média de 6,8 e as outras três pessoas só havia registro de notas da disciplina de Matemática, ainda assim péssimas notas média de 2,3. Em 1955 16 pessoas realizaram os Exames de segunda época e somente uma pessoa obteve uma nota razoável, 5,5 as outras quinze pessoas, ficaram com média de 3,2.

Percebeu-se que na década de 1930 não houve notas consideradas insuficientes e todos que realizaram o Exame obtiveram êxito, a partir das décadas de 1940, já houve reprovações chegando na década de 1950 onde uma quantidade mínima de alunos passaram nos exames.

Considerações Finais

Os Exames de Madureza permeou e se adaptou a diversas reformas educacionais que o Brasil atravessou até serem integrados aos exames de Supletivo, o Liceu Cuiabano foi uma instituição de Ensino em Cuiabá que realizava esses Exames.

Antes o público alvo era aquelas com déficit educacional, e de classes mais abastadas, só que na prática isso não se concretizou, e quem fez uso desses Exames no início foram as classes mais elevadas.

O Exame de Madureza foi pensado para essa pensada camada popular, contudo os conteúdos da prova exigiam um nível elevado de conhecimento, fazendo com que a maioria dos alunos não conseguisse aprovação. Tal fato ficou evidenciado na documentação analisada, pois posteriormente esse exame foi utilizado pela elite social como forma de ingressar no ensino superior.

Ficou evidente que na década de 1930 o Exame no Liceu foi bem sucedido atingindo a totalidade dos alunos, e nas décadas seguintes houve uma evasão dos exames chegando na década de 1950 onde a evasão e reprovação fica muito bem evidenciada, nesse estágio da minha pesquisa não tenho explicação essa evasão e reprovação dos exames nesse respectiva década.

As normas e regulação desses Exames no Liceu Cuiabano seguiram as normas nacionais, e serviram de amostra para aprendermos sobre os Exames de Madureza no estado de Mato grosso.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 4.024/1961). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em 04 jul. 2014.

BRASIL. **Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus** (Lei 5.692/1971). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 07 jul. 2014.

CASTRO, Josélia Saraiva. **O exame de madureza no sistema de ensino brasileiro**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1973.

_____. **Decreto** nº 139. Regulamento do Liceu Cuiabano. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1903. Disponível em: <<http://gem.ufmt.br/gem/sistema/arquivos/19061210582458.pdf>>. Acesso em: 22 dez 2014.

_____. **Decreto** nº 891/1890 Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Brasil. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acesso Em: 07 jan. 2015.

DIAS D'ALMEIDA, Alfredo, **Ensino Supletivo Pela Tv: Um Potencial Mal Aproveitado**. Disponível em:<

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/711.pdf>>. Acesso em 06 jan. 2015.

Espaço Memória Piracicabana. TAMBORIM, Amanda. **Gymnasio Piracicabano**. Disponível em: <<http://acervoshistoricos.blogspot.com.br/2012/03/gymnasio-piracicabano.html>>. Acesso em: 22 de jun. 2014.

GEM, Grupo de História da Educação e Memória. **Regulamento do Liceu Cuiabano**. Disponível em: <<http://gem.ufmt.br/gem/sistema/arquivos/19061210582458.pdf>>. Acesso em: 02 de jun. 2014.

LIMA, Flainer Rosa de, **Curso de Madureza – Matemática pela televisão, Décadas de 1960 e 1970**. Tese de Doutorado em educação Matemática. PUC- (Pontifícia universidade Católica de São Paulo, SP . 2011.

ROCHA, Ivone da. **A Presença da Matemática na Escola Liceu Cuiabano – Uma Perspectiva Histórica**. Disponível em: <http://www.each.usp.br/ixsnhm/Anaisixsnhm/Comunicacoes/1_Rocha_I_Presen%C3%A7a_da_Matem%C3%A1tica_na_Escola_Liceu_Cuiabano.pdf>. Acesso em 03 dez. 2015.

UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita filho. ROCHA, Ivone da. **A Presença da Matemática na Escola Liceu Cuiabano – Uma Perspectiva Histórica**. Disponível em <http://www.each.usp.br/ixsnhm/Anaisixsnhm/Comunicacoes/1_Rocha_I_Presen%C3%A7a_da_Matem%C3%A1tica_na_Escola_Liceu_Cuiabano.pdf>. Acesso em: 25 de jun. 2014.

VALLIM, Mauro, **Liceu Cuiabano comemora 130 anos de criação**. Disponível em: <<http://maurovallim10.wordpress.com/category/cuiaba/>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

ZANELLI, Maria Inês. **A criação do Liceu Cuiabano e a formação dos intelectuais nos cursos de línguas e ciências preparatórias**. Dissertação de mestrado. Cuiabá: UFMT/IE, 2002. 180.p.

SER PROFESSORA PRIMÁRIA DE ESCOLA DE FAZENDA EM MATO GROSSO (1940 – 1960)

Marineide de Oliveira da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória – GEM

Resumo

Objetiva-se com este estudo, analisar o cotidiano de professores leigos de diferentes comunidades de Mato Grosso, entre os anos de 1940 e 1960. A pesquisa, com base no processo historiográfico, abarca análise de fontes orais e documentais de professores que vivenciaram o cotidiano dessas escolas no período delimitado para pesquisa. As análises indicam que ser professor de áreas rurais envolvia responsabilidades além do ato educativo, pois transitava entre os moradores da comunidade como uma figura de destaque e não podia permitir que a escola fechasse por falta de alunos, por isso, desenvolvia estratégias para atender as necessidades educacionais dos mesmos e resolver os problemas escolares cotidianos.

Palavras-chave: História da Educação. Estudantes. Escola Rural

Introdução

Nos anos de 1940 em Mato Grosso (uno) havia inúmeros aglomerados populacionais formados por fazendas e sítios espalhados pelo interior do estado. Para que as crianças da região tivessem acesso à escola, um dos fazendeiros, com a ajuda dos demais, se propunha a construir em sua propriedade uma sala de aula e a contratar uma professora. Isso porque nas escolas rurais, o professor ou professora que se aventurasse a ministrar teria que exercer, além da função docente, também as atribuições administrativas. Mesmo com a implantação do Regulamento da Instrução Pública Primária de 1927 e o desmembramento das escolas isoladas em escolas isoladas rurais, escolas isoladas urbanas, escolas isoladas noturnas e a criação das escolas reunidas (reunião de três escolas isoladas), a situação das escolas localizadas em fazendas não sofreu grandes alterações.

Com relação aos conteúdos ministrados, Alves (1998, p. 73) esclarece que “todas as escolas deveriam adotar os mesmos conteúdos, com variações apenas na duração dos cursos. Enquanto nas escolas urbanas o curso primário tinha a duração de 03 anos, na escola rural a duração seria de 2 anos, sendo o conteúdo restrito às noções básicas de cada disciplina, visto que havia também uma redução expressiva da carga horária. Diante do explicitado, a problemática desse estudo está centrada na

análise do cotidiano de professores leigos que tiveram a incumbência de assumir escolas rurais em comunidades de Mato Grosso, entre os anos de 1940 e 1950.

O referencial teórico escolhido busca apresentar as tessituras expressas nos processos internos da escola e as práticas que se consolidam no cotidiano da mesma, expresso por meio de relatos dos professores. De acordo Morigi, Rocha e Semensatto (2012, p. 182) a memória social é constitutiva da história coletiva:

[...] lembranças e aprendizados passados que se alojam na memória individual e coletiva, através da experiência socialmente compartilhada, ressalta a importância da festa enquanto prática para a continuidade da cultura local. A transmissão da tradição, através da memória, possibilita a produção dos sentidos que são compartilhados, como um processo ativo e dinâmico, fruto das relações de poderes já instituídos que constrói aquilo que reconhecemos como parte da cultura humana.

Assim, pode-se inferir que a “memória é uma construção social, produzida pelos homens a partir de suas relações, de seus valores e de suas experiências vividas. Ela sofre transformações à medida que o tempo passa, a história dos indivíduos toma um novo rumo” (MORIGI, ROCHA e SEMENSATTO, 2012, p. 182). Combinações de construções sociais passadas a ela agregada.

O recorte temporal escolhido tem como baliza inicial 1930 por ser esse o período em que houve a efetivação das nomenclaturas, nos documentos oficiais, destinadas às escolas isoladas desmembradas pelo Regulamento da Instrução Pública Primária de 1927, os quais passaram a ser conhecidas e, diferenciada de acordo com sua localidade de criação, como: Escola Isolada Urbana, Escola Isolada Distrital e Escola Isolada Rural. A baliza final até 1950 foi escolhida por abarcar o momento de inserção dos depoentes no cenário educacional de Mato Grosso e suas ações enquanto docentes de escolas rurais do estado. Para realização desta pesquisa foram consultados documentos disponíveis nos acervos do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso – APMT, do arquivo do Núcleo de Documentação e Informação de História Regional – NDIHR e depoimentos de professoras primárias que atuaram nos citados anos.

As escolas isoladas urbanas e rurais: subsídios para reflexão

As escolas isoladas, no Regulamento de 1910, não aparecem enquanto instituições de ensino. Sua presença se torna perceptível por meio das características até aqui apresentadas. Sobre a criação de uma escola, o Regulamento prescreveu que cabia ao presidente do Estado decretar, por intermédio de “representação dos pais, tutores ou educadores dos meninos, assinada dos próprios punhos, e encaminhada ao Governador por intermédio do Juiz de Paz da respectiva circunscrição que informará, emitindo sua opinião sobre a necessidade ou conveniência da criação de que se trata.” (REGULAMENTO, 1910, p. 119). Segue ilustração para exemplificar o dia de inauguração de uma escola isolada:



Foto 01: Inauguração da Escola Rural Porto Gaúchos - MT, em 1941.
Fonte: PAES, 2011, p. 223.

Pode-se observar que era festivo o dia de inauguração de uma escola isolada, ocasião em que a comunidade se reunia em torno do acontecimento, com a participação especial de crianças. O Regulamento previa que a abertura dessa modalidade de escola era autorizada tendo por pressuposto 20 alunos, podendo comportar até 60, sob a regência de um único professor.

No ano de 1913, havia em todo Mato Grosso 123 escolas isoladas e 5 grupos escolares. Em Mensagem à Assembleia Legislativa do citado ano, o presidente de Mato Grosso, Joaquim Augusto da Costa Marques, expressava sua preocupação com os rumos da educação mato-grossense:

Muito e muito ainda se precisa fazer n'este departamento da administração pública para se alcançar o resultado desejável, e os esforços do governo no sentido de melhorar e difundir a instrução por todo o Estado tem encontrado embaraço e dificuldades de toda espécie - desde a falta de pessoas idôneas nos diversos municípios e povoações para o exercício do magistério e de outras funções que lhe são inerentes, até o de casas apropriadas para o regular funcionamento das escolas (MENSAGEM, 1913, p. 89).

No ano de 1917, novos esforços foram implementados a fim de que as escolas isoladas tivessem sua realidade modificada e pudessem atingir os fins educacionais propostos na legislação estadual (Regulamento de 1910). Para isso, foi implantado um programa de ensino específico para essas escolas, organizado pelos professores Leowigildo Martins de Mello, Idalina Ribeiro de Faria e o Philogonio de Paula Corrêa. Tal programa “[...] possuía conteúdos distribuídos gradualmente ao longo dos três anos e organizados detalhadamente a fim de orientar a metodologia através das quais tais conteúdos seriam ministrados.” (SÁ; SÁ, 2011, p. 41).

Quanto ao ensino, a metodologia pautava principalmente no método intuitivo, privilegiando os exercícios práticos que, ministrados através de um “método experimental que possibilita a aprendizagem através da observação, utilizando novos materiais, Museus Pedagógicos, atividades diferenciadas, estudo do meio e de manuais, com a finalidade de educar a criança com uma nova concepção de conhecimento.” (POUBEL E SILVA, 2006, p. 67).

No resumo geral das matérias destinadas às escolas isoladas: “leitura, escrita, cálculo aritmético sobre números inteiros e frações, língua materna, geografia do Brasil, deveres cívicos e moraes.” (REGULAMENTO, 1917, p. 164).

No Programa de Ensino das escolas isoladas (1917, p. 164), existiam conteúdos livres e/ou facultativos, como ciências naturais (disciplina que não tinha horário nem dia pré-determinado, por isso, eram chamados de conteúdos livres e compreendia a explicações sobre o homem, animais e plantas), lições gerais (facultativo, compreendendo o ensino das cores, fenômenos naturais como chuva, trovão, neblina, orvalho, nevoeiro), desenho com conteúdos direcionados ao estudo das formas (folhas lineares, lanceoladas, espatuladas circulares, ovais, recortadas, objetos usuais e animais) e a de canto, com coral e hinos. “O ensino de animais, plantas e lições gerais, a que se referem os programas, é facultativo, ficando, por isso,

a boa vontade do professor, o desenvolvimento ou não o mesmo programa.” (REGULAMENTO, 1917, p. 164).

Apesar de ter sido implementado um programa de ensino específico para as escolas isoladas mato-grossenses com as especificações das disciplinas acima citadas, Sá e Sá (2010) explicam que não há comprovação de que tais normativas se efetivaram em todas as localidades isoladas de Mato Grosso, principalmente no que se refere às escolas isoladas rurais, devido a diversos fatores, conforme ressaltado por D. Francisco de Aquino Corrêa:

Nas pequenas localidades do interior, espalhadas a grande distancias, uma das outras, pelo immenso territorio do Estado, sem communição facil, onde a vida rudimentar é sem conforto, sem hygiene e cada vez mais dispendiosa, não podem attrahir pessoal habilitado para gerir suas escolas, nem permitem uma efficaz fiscalização (MENSAGEM, 1919, p. 32).

Pelas informações do governante (1919), é possível vislumbrar as dificuldades em que as escolas isoladas, criadas em localidades de difícil acesso, tinham que enfrentar por falta de conforto e de comunicação, não se constituindo enquanto local ideal para se trabalhar. No caso das escolas isoladas de Diamantino, podemos observar algumas similitudes e diferenças entre as localizadas nas zonas rural e urbana.

A 1ª escola urbana masculina diamantinense, situada a Rua da Igreja s/n., foi uma das mais antigas da cidade, criada pela Lei estadual nº 68, de 27 de junho de 1894. O seu quadro discente era composto, em 1945, por 27 alunos e funcionava em prédio próprio mantido pelo governo estadual. A duração do curso era de três anos.

Já a Escola Isolada Rural Mista da Povoação de Córrego Fundo, no mesmo município, foi criada pelo Decreto nº 527, de 25 de setembro de 1920. As fontes encontradas para relacionar o número de alunos matriculados e a organização das disciplinas da citada escola, data de 1935. Nesse período, a escola funcionava com 50 alunos e tinha o curso era de apenas dois anos.

Os conteúdos trabalhados e o material pedagógico também se diferenciavam. Na Escola Urbana, a professora contava com auxílio da Cartilha do Povo - 1º ano B (autoria CMSP), Tabuada Barker - 1º ano B (autora Antonia Maria Barker), Cartilha de Crianças - 1º ano C, B (autor Luciano Lopes) e Cartilha Popular - 1º ano C (autora Rita

M. Barreto) e ABC Infantil - 1º ano A e B (autora Maria Paula). No primeiro semestre do ano letivo, a professora selecionou e ministrou os seguintes conteúdos:

Ano	Disciplina	Forma de desenvolvimento	Referência no programa
1º A	ABC Infantil	Conta dos números até 100	–
1º B	Cópia	Cópia do traslado	–
	Tabuada	Adição	Lição oral
	Leitura	Exercício de Leitura “cartilha do povo”	–
	Conta	Exercício de conta sobre adição de	–
1º C	Tabuada	Adição e subtração	–
	Leitura	Exercício de Leitura Meu Livro 1º	Lição oral
	Cópia	Exercício de cópia Meu Livro 1º	–
	Conta	Adição e subtração	Lição oral
2º	Cópia	Exercício de cópia Meu Livro 2º	–
	Aritmética	Exercício de cálculo (subtração)	–
	Leitura	Exercício de Leitura Meu Livro 2º	Lição oral
	Ditado	Exercício de ditado	Lição oral
	História Pátria	1º ponto Descobrimento do Brasil	Lição oral
	Língua Portuguesa	Noções preliminares	Lição oral
3º C	Leitura	- Exercício de leitura (4º livro)	Lição oral
	Aritmética	Problema exercício de cálculo	–
	Geografia	Pontos sobre geografia	Lição oral
	Ditado	Exercício de ditado	Sei Ler
	Língua Portuguesa	Exercício de gramática Análise	Lição oral
	Ciências	1º Ponto Decomposição do ar	Lição oral
	História Pátria	1º ponto Descobrimento do Brasil	Lição oral
3º	Leitura	Exercício de leitura (3º livro)	Lição oral
	Aritmética	Exercício das quatro operações	–
	Cópia	Exercício de cópia “Sei Ler”	–
	Ciências	1º ponto – O esqueleto	Lição oral
	História Pátria	1º ponto- O descobrimento do Brasil	Lição oral
	Geografia	1º ponto – Serras de Mato Grosso	Lição oral
	Ditado	Exercício de ditado	Lição oral
	Língua Portuguesa	1ª lição – nome ou substantivo	Lição oral

Quadro 04: Conteúdos do primeiro semestre da Escola Isolada urbana, 1945.

Fonte: ARQUIVO DA ESCOLA ESTADUAL PLÁCIDO DE CASTRO EM DIAMANTINO – MT.

A organização da turma seguia a ordem decrescente para imprimir o grau de complexidade das matérias. O 1º ano era dividido em 3 fases: 1º ano A, 1º ano B e 1º ano C. Na primeira etapa, a professora só utilizava a cartilha, da segunda em diante, ela usava um livro para cada ano, aumentando gradativamente o grau de complexidade das disciplinas.

No 2º ano, quando se subtendia que a criança já sabia ler e escrever, eram acrescentadas as disciplinas de aritmética, ditado, história pátria e língua portuguesa. No 3º ano, identificado como sendo C, contou também com aulas de geografia e ciências. Entre o 3º ano C e o 3º ano há uma maior complexidade, pois o aluno passava a realizar exercícios com as quatro operações matemáticas (adição, subtração,

multiplicação e divisão), estudo do esqueleto humano e sobre as serras de Mato Grosso. Na escola rural, a divisão de disciplinas consistia em:

Ano	Disciplina	Forma de desenvolvimento	Referência no programa
1º ano	Leitura	Cartilha	Lição oral
	Aritmética	Tabuada	Lição oral e exercício no quadro
	Geografia	Exercício de cópia	–
2º ano	Leitura	Nossa Pátria	Lição oral
	Aritmética	Unidades Numéricas	Lição oral e exercício no quadro
	História	Descobrimto do Brasil	–
	Caligrafia	Cópia	Exercício escrito
	Geografia	Desenho e Morfologia Geométricas (definição gerais: espaço, linha, superfície e corpo, componente do ar e volume)	Lição oral
	Corografia	Estudo de Mato Grosso	Lição oral

Quadro 05: Conteúdos do primeiro semestre da Escola Isolada Rural, 1935.

Fonte: ARQUIVO DA ESCOLA ESTADUAL PLÁCIDO DE CASTRO EM DIAMANTINO – MT.

A organização das disciplinas, do material pedagógico e da estrutura da escola era diferente daquela da área urbana. Na escola isolada rural eram ministradas apenas noções dos conteúdos e sem variação do grau de complexidade. O professor não fazia menção explícita ao livro didático enquanto auxiliar em seu trabalho, mas pelo cronograma percebe-se que ele utilizava somente a cartilha e a tabuada. Cabe registrar aqui que esse professor foi substituído nessa escola somente depois de 21 anos, em 1947 (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE MATO GROSSO, 1951).

No que diz respeito à instalação escolar, é possível perceber que ambas as unidades escolares eram desprovidas de qualquer estrutura material para o bom funcionamento da escola. Vejamos:

A Escola Urbana possuía em suas dependências: 3 carteiras, 1 mesa com duas gavetas, 1 quadro, negro, 1 mapa geral do Brasil, 1, mapa econômico do Brasil e 1 mapa mundial. Já a Escola Rural funcionava com 1 mesa, 3 bancos e 1 pedra de lousa. As duas realidades nos levam a questionar: como eram instalados 27 alunos em 3 carteiras e 50 alunos em 3 bancos respectivamente? Certamente sentados em tocos de árvores, no chão de terra batida ou distribuídos entre os cantos da sala ou ainda do pátio.

Como trabalhar com o método intuitivo, preconizado pelo Regulamento da Instrução Pública de 1910, se as escolas não possuíam a infraestrutura física e os materiais didáticos necessários ou mesmo não era oferecida ao professor melhor formação? Essa situação, vem acrescentar subsídios para se refletir como os professores das escolas rurais tinham que transpor todas as dificuldades para permanecerem na docência, como é o caso dos professores das escolas rurais das fazendas.

A escola rural da fazenda em Mato Grosso

As dificuldades de se lecionar em uma escola rural da fazenda eram sendo superadas cotidianamente pelos professores, pois, segundo a depoente, ela não podia “nem sentar, tem que ficar em pé acompanhando tudo”, pois nas escolas isoladas as professoras tinham até 60 alunos por sala. Para tomar a lição, não costumava chamá-los à frente, ao quadro, pois, segundo ela, “tem professor que chama aluno por aluno, eu nunca fiz isso, eu vou de carteira em carteira, para facilitar a tomada de lição.” (AMORIM, depoimento, 2012).

Na década de 1960, a professora Neide foi morar em Cachoeira Rica, outro povoado, a 30 km do município do município de Chapada dos Guimarães, sendo lotada na Escola Rural Mista de Cachoeira Rica, estabelecimento escolar transferido da comunidade de Baús, por meio do Decreto-Lei nº 274, de 26 de maio de 1939.

A Prof^a. Neide explica que procurava ensinar do mesmo modo que sua professora a ensinou no primário, esclarecendo ainda que sua sala na Escola Rural Mista de Cachoeira Rica era integrada por 60 alunos:

Tinha uma mesa só e muitos bancos, eu pedia para os pais para fazerem bancos de madeira e eles faziam, a casa era de palha quando chovia começava a pingar lá dentro, eu fazia mutirão com os pais e eles cobriam a sala para mim, nunca tive dificuldade com os pais, éramos unidos, quando marcava reunião, a escola ficava cheia e se quisesse marcar um almoço no colégio, todo mundo ajudava. (AMORIM, depoimento, 2012).

Percebe-se que a trajetória de Amorim foi marcada por decisões, pois ela parece que buscava soluções práticas para os problemas cotidianos da escola rural, como ao utilizar livros didáticos cedidos por outros professores como suporte para determinar suas aulas e buscar na comunidade, meios para arrumar a escola. Como

não possuía certificado para o magistério e um fazer pedagógico subsidiado pelas aulas sistematizadas nas Escolas Normais, buscava imitar sua professora de ensino primário. Como as fontes documentais indicam que a maioria das professoras que estavam à frente de escolas rurais eram leigas, por isso indaga-se: não seria a professora primária de Neide Amorim leiga também?

Outra trajetória de dificuldade para permanecer em escolas rurais, aconteceu com a professora Arlinda Alves de Almeida, normalista formada na Escola Normal Pedro Celestino, nomeada em 1941 por Francisco Alexandre Ferreira Mendes, diretor geral da instrução pública de Mato Grosso, para Escola Rural Mista de Bauchí criada em 1923, no município de Rosário Oeste-MT.

A professora Arlinda Alves de Almeida nasceu aos 9 de fevereiro de 1921, atualmente com 91 anos. Lembra-se dos tempos em que lecionou nessa escola rural e conta que escolheu ser professora por gostar muito de ler. Ela, no início de carreira, foi trabalhar na escola de Bauchí, “uma escola pobre, eram dois quartos, uma cozinha, eu morava na escola... eu, minha mãe e minhas duas irmãs; eu tinha 20 anos quando fui lá para o sítio. Era muito bom”.

A professora conta que a escola era de adobe, coberta com sapé, com chão de terra batida e tinha o pote de água, para que ela e os alunos bebessem, “uma pobreza, porque era no sítio, mas era tudo arrumadinho.” Os materiais para escola ela ia buscar em Cuiabá. A professora lembra que era no Departamento de Educação, mas que ela não tem certeza do nome e, “vinha de tudo, caderno, tabuada, giz, caneta tinteiro, livros... eram cartilhas, não faltava material”. Sobre o ensino e seus alunos, a Arlinda lembra que:

Na escola rural ensinava somente o básico, os alunos eram uns meninos bons umas meninas boas, tudo para eles era novidade, o papel o lápis, borracha [...]. Estudavam tudo junto porque ninguém sabia nada, foram aprendendo, uns tinha mais facilidades do que outros, mas todos aprendiam. Os alunos sentavam no banco, não tinha conforto, tinha os bancos e a gente distribuía, os meninos ficavam de um lado e as meninas na frente. (ALMEIDA, depoimento, 2012).

Dessa forma, “uma vez que nas escolas isoladas e rurais, além da falta de condições materiais, os professores eram, na maioria, despreparados para o magistério. Nestas escolas era oferecido um ensino distinto, inferior [...]” (ALVES, 1998, p. 118). O depoimento da professora Almeida traz uma nova linha de reflexão,

pois ela não era leiga, cursou o ensino normal na Escola Pedro Celestino, considerada uma instituição para formação da elite cuiabana que ocuparia o cenário educacional de Mato Grosso. Então porque ela foi destinada a lecionar, pós-formada em uma escola da fazenda? A resposta pode estar nos indicativos apreendidos no depoimento de Arlinda Almeida. Como era de família humilde de Rosário-Oeste, a madrinha que morava em Cuiabá ofereceu para custear seus estudos na Escola Normal.

Almeida ajudava nos afazeres na casa da madrinha e com isso conseguiu concluir os estudos em Cuiabá. Como voltou para Rosário Oeste, a família não participava da elite da cidade e não tinha influência para conseguir uma vaga no Grupo Escolar, instituição “destinada” às normalistas. As demais normalistas de famílias fluentes econômica e politicamente das cidades iniciavam suas carreiras em grupos escolas, como aponta a depoente.

Considerações finais

Percebe-se que havia uma dificuldade em ministrar aulas nas escolas localizadas longínquas da cidade, por isso a maioria das escolas rurais mato-grossenses eram legalizadas pelos órgãos vinculados à educação depois de anos de funcionamento. As professoras dessas escolas tinham que superar inúmeros obstáculos, como falta de estrutura física e pedagógica, difícil acesso, instabilidade de emprego.

Os dados indicam que as professoras de escolas que se situavam nas fazendas em Mato Grosso se encontravam em sua maioria no início de carreira e precisavam se efetivar posteriormente no quadro docente do estado, para isso, aceitavam ir ministrar aulas, independente das condições físicas e estruturas da escola. Percebe-se a importância da escola rural para os moradores de comunidades distantes dos aglomerados urbanos, pois as crianças se deslocavam até a escola, andando, a cavalo e de charrete, trazendo o almoço, pois o retorno para casa ultrapassava o horário do meio dia.

Referências

ALMEIDA, Arlinda Alves de. **Depoimento** concedido ao Grupo de Pesquisa História da educação e Memória da Universidade Federal de Mato Grosso - GEM. Rosário Oeste- MT, 2012.

ALVES, Laci Maria Araújo. **Nas trilhas do ensino (1910-1946)**. Cuiabá: EdUFMT, 1998.

AMORIM, Neide Maria de. **Depoimento** concedido ao Grupo de Pesquisa História da educação e Memória da Universidade Federal de Mato Grosso – GEM. Chachoeira Rica, Chapada dos Guimarães - MT 2012.

LEITE, Gervásio. **Aspecto mato-grossense do ensino rural**. Cuiabá: Escolas Profissionais Salesianas, 1942. BCBM, 3535 - MT.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública Primária. Arquivo Público de Mato Grosso** – APMT, Cuiabá – MT, 1927.

MATO GROSSO. **Relatório** da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso – Referente ao ano de 1942. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1942.

MORIGI, Valdir Jose, ROCHA, Carla Pires Vieira da, SEMENSATTO, Simone. Memória, representações sociais e cultura imaterial. **Morpheus** - Revista Eletrônica em Ciências Humanas - Ano 09, número 14, 2012. Disponível em: <http://www4.unirio.br/morpheusonline/numero14-2012/artigos/waldir_pt.pdf>. Acesso em: 17/09/2014.

SÁ ROSA, Maria da Flória. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande-MS: EdUFMS, 1990.

DAS CANTIGAS DE RODA AOS CANTOS NA IGREJA: LEMBRANÇAS DE UMA PROFESSORA DA ESCOLA REUNIDAS CAETANO DIAS – MT

Elton Castro Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória – GEM

Resumo

O ensino primário de Mato Grosso durante o período republicano passou por algumas reformas e normatizou a criação dos grupos escolares no estado. Sancionado pelo Decreto nº 759 de 22 de abril de 1927, o Regulamento desmembrou as escolas em: escolas isoladas rurais, isoladas urbanas, isoladas noturnas e a criação das Escolas Reunidas. Sua criação vinha ao encontro dos anseios políticos, pois era semelhante a organização do Grupo Escolar (ensino graduado). Como subsidio teórico para pesquisar o cotidiano e a criação das Escolas Reunidas Rurais em Mato Grosso selecionaram-se como suporte teórico os estudos. Este artigo teve como aporte teórico os estudos de Souza (2010, 2011), Vidal (2006, 2009), Frago (1990), Noronha (2007), SÁ (2007, 2011), entre outros autores que estudam modalidades escolares no Brasil.

Palavras-chave: Ensino Primário. Escolas Reunidas. Mato Grosso.

Introdução

A educação primária em Mato Grosso na década de 1920 era ministrada em grupos escolares e escolas isoladas, apesar da segunda modalidade escolar ser superior em número de instituições, vinha sendo alvo de críticas por parte dos governantes do estado. Segundo Dom Francisco de Aquino Corrêa, Presidente do Estado em 1921, para solucionar o problema da Instrução Primária mato-grossense não dependeria “[...] somente do aumento do número das escolas, mas principalmente da eficiência vistas dos administradores”, pois outras ações poderiam onerar os cofres públicos do Estado (CORRÊA, 1921, p.22).

Os grupos escolares em Mato Grosso foram criadas por meio do Decreto nº 258 de 20 de agosto de 1910. Sendo que a criação desta instituição, deveria estar em conformidade com o Regulamento da Instrução Pública implementado no citado ano e,

[...] era prevista onde houvesse pelo menos seis escolas primárias no perímetro fixado para obrigatoriedade do ensino, isto é, ‘dentro de um raio de um quilômetro médio da sede da escola’, sendo as mesmas organizadas em um só prédio com oito classes: quatro para a seção masculina e quatro para a seção feminina (SÁ, 2007, p. 120).

Entretanto, provavelmente, por não ter a implantação de um número maior de grupos escolares no estado, “no mesmo ano, através da lei de nº 580 de 1910, foi dada uma nova

redação no que se referia ao número de escolas, passando a ser de no mínimo 3 e no máximo 8 escolas” (SÁ, 2007, p. 101). Não diferente das demais regiões brasileiras, os grupos escolares mato-grossenses inauguraram um período de suntuosa arquitetura destinada aos prédios educacionais. Os grupos escolares

[...] fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores (SOUZA, 2008, p. 114).

Diferentemente, as escolas isoladas apresentavam estrutura física e curricular rudimentar. De acordo com o Regulamento de 1927, tinham o objetivo de ministrar a instrução primária elementar, se localizavam a mais de 3 quilômetros da sede municipal. Sá e Sá (2011, p.50) explicam que para implantação de escolas isoladas, o estado raramente gastava com construção de prédios e contratação de um número maior de professores. Essas instituições funcionavam na “casa do professor ou outra residência alugada, entendidas como modalidade escolar na qual o professor ensinava sozinho a uma turma de até 60 alunos distribuídos em graus diferenciados de desenvolvimento [...]”.

Em 1923, Pedro Celestino da Costa, presidente de Mato Grosso alegava que a Instrução Pública se constituía uma das suas maiores preocupações. Em mensagem a Assembleia Legislativa do Estado, expressa suas inquietações com esse setor dizendo: “A instrução que deve ser ministrada pelas escolas abrange noções de conhecimentos necessários à formação de cidadãos aptos à vida prática e à colaboração para o progresso da sociedade em que vive” (COSTA, 1923, p.34).

Costa (1923, p.34), ressaltou ainda que os governantes não poderiam cometer falhas quando o assunto envolve a instrução de seu povo e se os problemas educacionais não fossem resolvidos pelos estados brasileiros, permaneceria uma aparente prosperidade “[...] limitada como se acha às grandes cidades, ao passo que nas populações rurais a ignorância e o analfabetismo conservam a grande maioria dos nossos patrícios no desconforto e na miséria orgânica”. Pois em Mato Grosso os problemas com as escolas isoladas poderiam ser maiores do que em outras localidades do país, “[...] devido a disseminação da população infantil por enormes superfícies de modo que se multipliquem as escolas, não poderão elas servir a todos quantos careçam de instrução (COSTA, 1923, p.45).

Em 1926, o então presidente Mato Grosso, Mário Corrêa da Costa defendeu a ideia de que o estado deveria seguir o modelo de São Paulo, anteriormente apresentado que, para solucionar os problemas de ensino instituiu Escolas Reunidas. Por esse motivo, em 1927, o citado presidente, formou uma comissão para a elaboração do novo Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso que entrou em vigor no mesmo ano. De acordo com o Regulamento, implementado pelo Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927, se instituiria Escolas Reunidas, “quando num raio de 2 km, com freqüência total mínima de 80 alunos, o governo poderá reuni-las num só estabelecimento” (REGULAMENTO, 1927, p. 166).

As Escolas Reunidas teriam o máximo de 07 e mínimo de 03 classes, obedecendo a quantidade mínima de 15 e no máximo de 45 alunos por classe, “fundindo-se numa só classe dois ou mais anos do curso, ou formando-se classes mistas quando o número de alunos matriculados for insuficiente para a separação de sexo e anos do curso em classes distintas” (REGULAMENTO, 1927, p. 167). A implementação de Escolas Reunidas, tinha como objetivo principal o melhoramento das condições pedagógicas e a higiene dos ambientes escolares; “classificar os alunos pelo nível de desenvolvimento intelectual; facilitar e intensificar a inspeção” e a duração de seus cursos deveria ser de três anos (REGULAMENTO, 1927, p. 166).

Com o intuito de contribuir com estudo sobre o processo de criação das Escolas Reunidas em Mato Grosso e sua relevância no cenário educacional do estado, busca-se com este trabalho analisar a criação e implantação das Escolas Reunidas Caetano Dias em Diamantino - MT na década de 1940. Para concretude do trabalho, utilizou-se também o depoimento de uma aluna que estudou na citada instituição. A pesquisa encontra-se situada no campo da historiografia, com análise de fontes documentais, como relatórios de presidentes do estado de Mato Grosso, Inspetores de Ensino e Diretores da Instrução Pública, disponíveis nos principais acervos e arquivos de Mato Grosso: o Arquivo Público de Mato Grosso (APMT); o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR) e o Arquivo da Casa Barão de Melgaço (ACBM).

Segundo Vidal (1990, p. 82) os documentos escritos e os documentos orais são constituídos por determinações que emergem do campo da objetividade e da subjetividade. O importante é “[...] usá-los como documentos produzidos historicamente, no que eles nos podem oferecer de subsídios à compreensão do passado e do que este passado se tornou no presente”.

As Escolas Reunidas Caetano Dias em Mato Grosso

As Escolas Reunidas foram sendo criadas em várias cidades de Mato Grosso, as Escolas Reunidas Caetano Dias, criada na cidade de Diamantino, alvo de investigação deste

trabalho, foi considerada como uma evolução para a educação da época (1948). A cidade de Diamantino foi formada a partir da descoberta de diamantes. Com relação ao surgimento da povoação que formou Diamantino, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010, p. 01) esclarece que:

Em 18 de setembro de 1728, Gabriel Antunes Maciel, sorocabano, ligado às legendárias penetrações bandeirantes de Cuiabá, mandava a Câmara Regente desta Vila, pelo Capitão-Mor Gaspar de Godói, notícias da descoberta do Paraguai, mais tarde, Paraguai-Diamantino e finalmente, Diamantino, nome conservado até hoje, onde havia ocorrência de ouro fácil. À margem do Ribeirão do Ouro, fundou-se o primeiro arraial, que cobrou vida com os resultados da abundante mineração.

Inicialmente a cidade recebeu o nome de Alto Paraguai Diamantino e pela Lei nº 452, de 04 de agosto de 1906 o nome foi alterado para Diamantino. “O município de nome originado do ‘invencível diamante’ passou por diversos ciclos econômicos, do ouro e do diamante, da extração da poaia, da extração da borracha e da agropecuária” (SOUZA, 2006, 22). Desde seus primórdios (1805), Diamantino teve presente em sua organização populacional, religiosos, o “Padre Francisco Lopes de Sá, na qualidade de Capelão curado do nascente Arraial, sendo substituído pelo Padre Manoel Joaquim Álvares de Araújo, que a 06 de junho de 1807, celebrou o primeiro batizado da história diamantinense [...]” (BIBLIOTECA IBGE, 2012 p. 01).

Com relação à educação em Diamantino, em seus primórdios (1728 até 1800), “não se tem notícias de nenhum tipo de educação formal; possivelmente, era exercida a chamada educação doméstica, ou seja, aquelas famílias que tinham algum conhecimento ensinavam rudimentos da leitura e da escrita aos seus filhos em casa” (SOUZA, 2006, p. 22). As primeiras instituições de ensino surgiram século XIX, ministrada para meninos, com a denominação de 1ª Escola Urbana Masculina. Sobre o assunto, Souza (2006, p. 23) ressalta:

Este modelo de escola, bem diferente das escolas que conhecemos, consistia em uma sala de aula, onde era oferecido o ensino primário a alunos do sexo masculino, ministrado por um professor leigo. Posteriormente, nas primeiras décadas do século XX, o ensino primário estendeu-se também ao sexo feminino, ministrado por uma professora, também leiga. Esse tipo de escola perdurou em Diamantino até a metade do século XX.

Outra instituição educacional de destaque em Diamantino foi o Externato Santa Terezinha era “uma escola classificada como de ensino particular, destinada a oferecer o

curso primário a crianças de famílias diamantinenses. A escola funcionava em dois turnos, matutino e vespertino e o prédio era cedido pela prefeitura municipal” (SOUZA, 2006, p. 136).

O Externato oferecia educação para meninas da comunidade. Percebe-se pela ilustração acima que essa escolha possuía um número grande meninas, de diferentes idades e era administrado por religiosas. Com relação à 1ª Escola Urbana Masculina de Diamantino, esta foi criada pela Lei estadual nº. 68 de 27 de junho de 1894 foi extinta pelo Decreto nº. 201 - 28 de setembro de 1938 e reaberta pelo Decreto nº. 269 - 11 de abril de 1939. Já a 1ª Escola Urbana Feminina de Diamantino, criada pela mesma Lei estadual da escola masculina, convertida em escola mista por Decreto nº. 201 de 28 de setembro de 1938 e em escola do sexo feminina, por decreto nº. 269 de 11 de abril de 1939, os alunos destas instituições passaram a compor o quadro discente das Escolas Reunidas Caetano Dias (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1952).

Com relação à quantidade de alunos das três instituições escolares, Souza (2006, 162) explica que o “Colégio Externato Santa Terezinha, em 1941, havia 102 alunos, entre meninos e meninas e na 1ª Escola Urbana Masculina e Feminina, trabalhava-se com duas turmas de 20 a 25 alunos” (SOUZA, 2006, p. 162). As Escolas Reunidas Major Caetano Dias foi, formada pela junção do citado externato e da 1ª Escola Urbana Masculina e Feminina de Diamantino. Criada pelo Decreto de 29 de abril de 1948 e teve em seu quadro docente, algumas das irmãs do Colégio Externato Santa Terezinha, como a Irmã Zélia Tomelin, nomeada diretora, as professoras Irmã Maria Assunção e Irmã Lucinda Faquini (SOUZA, 2006). Conforme informação contida na ata de criação da Caetano Dias, a solenidade contou diversas autoridades da cidade de Diamantino. Nela consta que:

Aos onze dias do mês de maio do ano de mil novecentos e quarenta e oito, pelas nove horas da manhã, em uma das salas do Educandário Santa Terezinha, nesta cidade de Diamantino, com a presença do Exmo. Sr. Prefeito Municipal da cidade Jorge José Lamar instalou-se as Escolas Reunidas desta cidade, criada pelo Exmo. Sr. Arnaldo Estevão de Figueiredo, Governador do estado de Mato grosso por decreto de 9 de abril do ano findo [...]. (ATA DE INSTALAÇÃO DAS ESCOLAS REUNIDAS MAJOR CAETANO DIAS, 1948).

Uma religiosa que fez parte do cotidiano das Reunidas Major Caetano Dias foi a Irmã Lucinda (diretora da escola Reunida Caetano dias na década de 1950). A Prof^a. Dilza Vanni Lima, ex-aluna recorda que ela “ajudava em tudo, ela era professora, enfermeira, professora de música, de artes, ensinava a criança a pintar e peça teatral”. Lima (2012) lembra que houve uma encenação, organizada pelas professoras, para os pais, em que as crianças apresentaram um canto (ilustração 01).



A ilustração acima mostra uma apresentação realizada pela turma da Prof^a. Dilza, segundo a mesma, as crianças estavam muito agitadas, algumas delas não conseguiam segurar o papel com a letra da música. Dilza (5^a aluna da direita para esquerda) esclarece que as apresentações não eram somente na cidade, elas aconteciam também nas áreas rurais, as crianças iam “*no caminhão dos padres para fazerem apresentações, me lembro do dia de Santa Cecília, padroeira dos músicos, Dona Cecília esposa de seu Almir Furtado, eram proprietários de uma localidade chamada de Piavoré, onde tem o rio Arinos, então nós íamos lá para cantar na missa, depois apresentar teatro, tudo em nome das Escolas Reunidas Major Caetano Dias*”. Nas Escolas Reunidas Major Caetano Dias na década de 1950, as turmas eram mistas e,

[...] naquela época eram compostas por trinta, trinta e cinco alunos, era um número muito grande, nós sentávamos de dois, as carteiras eram compridas, com estrutura de ferro. Eram três anos no 1^o ano (A, B e C) para depois você ir para a 2^a série, quando o aluno ia para a 2^a série ele já sabia ler escrever produzir texto, redação, o aluno sabia escrever cartinha, sabia as quatro operações, divisão com os números simples na chave, eram três anos, mas as crianças ia bem alfabetizada para a 2 série (DEPOIMENTO, LIMA, 2012).

Entre as turmas de 1^o ano havia uma disputada para ver qual turma se sobressai as demais no aprendizado, havia também uma trovinha, cantada pelos alunos para os momentos de disputas na escola: 1^o ano A – *come carne sem lava*, 1^o ano B – *come carne sem saber*, 1^o ano C – *como carne sem vê*. A Profa. Dilza era da turma do 1^o ano A e recorda que nas Escolas Reunidas Major Caetano Dias era obrigatório o uso de uniforme e que estes “*eram doados pelo prefeito, ele doava peças de tecido azul, aquele azul gasolina e tecido branco, ai a irmã media na gente e as mães confeccionavam o uniforme que era saia azul, blusa branca*

e calça azul e camisa branca para os meninos”. O antigo prédio era composto por 04 salas de aulas, um corredor, 02 banheiros, 01 cozinha, 01 sala de diretoria e 01 pátio na parte externa onde as crianças brincavam. No recreio ela,

pulava corda, a diretora mandou fazer uma burrica, burrica é aquele balanço...pediu para alguém do sítio trazer o pau...o caibro roliço e ficou assim...tipo uma gangorra, ficou aquela forquilha e pós dividindo no tamanho igual para a criançada balançar [...] pulava corda, brincava de amarelinha, jogava sete Maria. Na hora do recreio as brincadeiras eram essas (DEPOIMENTO, LIMA, 2012).

As Escolas Reunidas Caetano Dias tinha como característica na junção de escolas para a sua composição, um externato e religiosas como professoras. As Escolas Reunidas Major Caetano Dias funcionou, treze anos nessa categoria e foi transformada¹⁰⁶ em Grupo Escolar, por meio do decreto nº 40 de 16 de março de 1961, com o mesmo nome.

Considerações Finais

O modelo de Escolas Reunidas mato-grossenses representava, no momento de sua criação (1927), a solução para os problemas orçamentários e educacionais, foram pensadas como uma possibilidade, de depois de instituídas e consolidadas, se tornarem grupos escolares e dessa forma, alavancarem a educação em Mato Grosso. Os grupos escolares eram considerados pelos governantes mato-grossenses, como a experiência institucional que vinha mostrando melhores resultados, em relação a qualidade de ensino no estado, por isso, investir nas escolas reunidas justificava-se por ser um projeto semelhante de escola graduada, sem, no entanto, exigir a ostentação e número de funcionários necessários para o funcionamento dos grupos escolares, podendo ser instaladas nas pequenas localidades.

Em Diamantino, as Escolas Reunidas Caetano Dias apresentaram uma inovação no ensino, pois sua organização se diferenciava das escolas isoladas (unidocente), com divisão de classes por séries, vários professores e um diretor responsável pela instituição escolar. A Escola Reunidas Caetano Dias foi a primeira instituição desse modelo a ser implantada na citada localidade.

Referências

COSTA, Pedro Celestino da. **Mensagem do presidente do Estado à Assembleia Legislativa de Mato Grosso**, Cuiabá - APMT, 1923.

¹⁰⁶ Diário Oficial do Estado de Mato Grosso - República dos Estados Unidos do Brasil - administração do Governador Fernando Corrêa da Costa, Ano LXV - Cuiabá - terça - feira, 21 de março de 1961, p. 02.

COSTA, Fernando Corrêa da. **Mensagem do presidente do Estado á Assembléia Legislativa de Mato Grosso**, Cuiabá - APMT, 1961.

MATO GROSSO. *Regulamento da Instrução Pública* do Presidente do Estado á Assembléia Legislativa. Cuiabá - APMT, 1927.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*, 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrosso/diamantino.pdf>>. Acesso em: 01/06/2012.

LIMA, Dilza Vanni. **Depoimento cedido ao Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória** - GEM. Diamantino – MT, 2012.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno**: as representações da escolarização da infantil em Mato Grosso (1910 – 1927) – Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SÁ, Nicanor Palhares; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **Revisitando a história de escola primária**: os grupos escolares em Mato Grosso na Primeira República. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SEC. *Secretaria de Educação e Cultura*. Cuiabá - APMT, 1952.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. **Alfabetização na Escola Primária em Diamantino – Mato Grosso (1930 a 1970)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: UFMT/IE, 2006.

SOUZA, Rosa Fatima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008. 319 p.